

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA – ENSINO E FORMAÇÃO DE
EDUCADORES

SOLANGE ROCHA DOS SANTOS

**OLHAR PELAS FRONTEIRAS – O DIÁLOGO ESTÉTICO
ENTRE ESFERAS SOCIAIS**

Ilha de Santa Catarina
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA – ENSINO E FORMAÇÃO DE
EDUCADORES

**OLHAR PELAS FRONTEIRAS – O DIÁLOGO ESTÉTICO
ENTRE ESFERAS SOCIAIS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Ensino e Formação de Educadores, da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nelita Bortolotto

Ilha de Santa Catarina
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Santos, Solange Rocha dos

Olhar pelas fronteiras : O diálogo estético entre
esferas sociais / Solange Rocha dos Santos ; orientadora,
Profª. Drª. Nelita Bortolotto - Florianópolis, SC, 2013.
179 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Linguagem, Diálogo. 3. Esferas sociais.
4. Cultura Popular. 5. Cultura Institucional. I.
Bortolotto, Profª. Drª. Nelita . II. Universidade Federal
de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação.
III. Título.

Aos meus
filhos Akauã e Uriel

AGRADECIMENTOS

À minha pequena grande família Antenor, Uriel e Akauã pela compreensão e partilha em todos os momentos.

À Nelita Bortolotto, minha orientadora, pela paciência, gentileza e coragem no enfrentamento de tantas questões que surgiram pelo caminho e mais, pela esperança e confiança florescida pela iluminada orientação.

Aos membros da banca de qualificação representada pelos professores Valdemir Miotello, Nilcéa Lemos Pelandré, Maria Marta Furlanetto, Gilka Girardello e Nelita Bortolotto pelas considerações imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa.

À Geraldina Burin pelo empenho e dedicação na revisão final, tarefa nada fácil.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina pela compreensão durante o percurso da pesquisa.

Enfim, teceria muitos fios de agradecimento, afinal muitas pessoas compartilharam desse processo, direta ou indiretamente.

Aos sujeitos da pesquisa, da comunidade da Costa da Lagoa e da Escola Desdobrada e NEI Costa da Lagoa.

Ao meu pai, por seus ensinamentos tão preciosos.

RESUMO

Considerando a linguagem como constitutiva do ser – sujeito inserido em um grupo social, integrado nas relações com o outro, o que nos concede pensar o eu –, buscamos compreender, nesta investigação, a produção da existência dos sujeitos em seu trânsito por diferentes esferas sociais. Para esse intento, selecionamos uma comunidade situada na ilha de Santa Catarina, município de Florianópolis (SC), a Costa da Lagoa, em que se situa a escola Desdobrada e Núcleo de Educação Infantil da Costa da Lagoa. Analisamos, neste estudo, a relação estabelecida entre essa comunidade e sua escola, mais precisamente entre a cultura institucional e a cultura popular, com o objetivo de compreender as interfaces deste diálogo, e assim poder contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, das relações entre os sujeitos. Nessa inter-relação entre as esferas da comunidade e da escola atuam diferentes vozes sociais em cujo diálogo, constituído de signos ideológicos, confrontam-se valores e pontos de vista. No universo em questão, duas esferas compõem a tessitura da comunidade semiótica, em que cada enunciado é proferido com base num sistema de signos legitimado pelas convenções sociais. Para refletir sobre o complexo diálogo fundamentado nesse sistema semiótico, entre essas duas esferas sociais, buscamos embasamento teórico na obra de Bakhtin, cujos conceitos, fundados sobre uma filosofia da linguagem – a dialogia –, pressupõem uma relação intrínseca entre o eu e o outro, portanto uma relação entre sujeitos no mundo e entre sujeitos com o mundo, resultando num acontecimento ímpar da existência. Com base, pois, nos princípios de Bakhtin, pretendemos, com esta pesquisa, responder à seguinte questão: *Como a instituição formal, escola, dialoga com sua existência cotidiana no cotidiano da comunidade?* Para tentar responder a essa questão, traçamos o objetivo geral da pesquisa, qual seja: compreender a tessitura do diálogo entre as esferas sociais, comunidade e escola, com base nas festas e brincadeiras, realizadas tanto na escola, como na comunidade geral, compartilhadas assim pelos sujeitos de ambas as esferas. O acompanhamento e a observação do cotidiano pelas fronteiras das duas esferas – escola e comunidade – na relação que entre si estabelecem, permitiram apreender modos de apropriação da realidade vivida em sua dimensão ética e estética, dimensão essa constituída na relação entre o mundo da vida e o mundo da cultura. Foi possível, assim, tornar evidente não só o que é distinto entre uma e outra, mas também o que as identifica e, portanto, lhes dá unidade. Finalmente, podemos afirmar que as festas e brincadeiras,

enlaces entre a comunidade e a escola e fenômenos preponderantes na organização social e cultural da comunidade da Costa da Lagoa, por terem caráter coletivo como tinham os ciclos de trabalho nos tempos de outrora, fundamentam e orientam hoje as relações entre os sujeitos em sua coexistência.

Palavras-chave: Linguagem. Diálogo. Esferas sociais. Cultura Popular. Cultura Institucional.

ABSTRACT

Considering language as the constitutive of the being – the person inserted into a social group, integrated in the connexions with the other that grant us to think the being – we seek to understand, in this study, the construction of the subjects' existence in its transit through different social spheres. For this intent, it was selected the community of Costa da Lagoa, located in Florianópolis, Island of Santa Catarina, where the school “Desdobrada e Núcleo de Educação Infantil Costa da Lagoa” is located. It was analyzed in this study, the relation between this community and its school, more precisely between the institutional culture and popular culture in order to understand the interactions of this dialogue and thus to contribute with the redefinition of teaching practices and consequently the relationship between the subjects. In this interrelation between the spheres of the community and the school, works different social voices whose dialogue consists of ideological signs, face values and viewpoints. In such universe, two spheres compound the tessitura of the community semiotics, in that each statement is pronounced in a system of signs legitimized by social conventions. To reflect about the complex dialogue, grounded in this semiotic system, between these two social spheres, we seek theoretical basis in Bakhtin's work, whose concepts founded on a language philosophy – the dialogic – presuppose an intrinsic relationship between the self and the other, therefore a relation between subjects and between subjects and the world, resulting in a unique event of existence. Based therefore on the Bakhtin's principles, we intend in this research, answer the following question: *How does the formal institution, school, talk to its everyday existence in the everyday community?* Trying to answer this question, we draw the research general objective, namely, to understand the tessitura of the dialogue between social spheres, community and school, based on the parties and pranks, both performed at school and in the community in general shared by subjects of both spheres. The monitoring and observation of daily life by the borders of the two spheres – school and community – in the relationship between them, allowed to learn modes of appropriation the lived reality in its ethical and esthetics dimension, that constituted in the relation of the life's world and the culture's world. It was possible become evident not only what is different between one and other, but also what that identifies and therefore gives them unity. Finally, we can state that the parties and the pranks , links between the community and the school and preponderant phenomena in social and cultural organization of Costa da Lagoa

community, to have had collective character in the period work in days of yore, they underlie and guide to the relationship today between the subjects in their coexistences.

Keywords: language, social spheres, Dialogue, Popular Culture, Institutional Culture.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Organograma | 59 |
| Figura 2 - Logomarca da Escola..... | 61 |
| | 61 |
| Figura 3 - Projeto de Trabalho Anual da Escola. Outono. 2012 | 63 |
| Figura 4 - Procissão dos Barcos. Verão. 2011..... | 82 |
| Figura 5 - Procissão dos barcos. Verão. 2012. | 83 |
| Figura 6 - Carnaval na Costa da Lagoa. Verão. 2011 | 86 |
| Figura 7 - Peneirando a Farinha. Inverno. 2011 | 89 |
| Figura 8 - Espetinho na “farinhada”. Inverno. 2011. | 90 |
| Figura 9 - Bolos na “farinhada” Inverno. 2011. | 90 |
| Figura 10 - Crianças da Escola no Engenho da Comunidade. Verão. 2011 | 92 |
| Figura 11 - Roda da Ratoeira na Festa do Folclore. Inverno. 2012.... | 93 |
| Figura 12 - Quadrilha na Festa Junina/Julina. Inverno. 2011..... | 95 |
| Figura 13 - Boi de mamão. Inverno. 2011 | 96 |
| Figura 14 - Na Roda do Engenho. Inverno. 2011..... | 97 |
| Figura 15 - Elo Musical. Outono. 2011 | 98 |
| Figura 16 - História de Criança Embruxada. Primavera. 2011 | 99 |
| Figura 17 - Pescaria no Quintal. Primavera. 2010..... | 102 |
| Figura 18 - Escorregando de Cascuda. Verão. 2010 | 103 |
| Figura 19 - Bonecos que “lutam”. Inverno. 2010..... | 106 |
| Figura 20 - Convite para Brincar de Carrossel. Inverno. 2011..... | 107 |
| Figura 21 - Brincando na Árvore. Verão. 2010..... | 111 |
| Figura 22 - Brincando no Parque (recreio). Outono. 2010..... | 112 |
| Figura 23 - Pega-Congela. Outono. 2010..... | 114 |
| Figura 24 - Brincando de Roda. Outono. 2011 | 114 |
| Figura 25 - Roda Pião. Primavera. 2010 | 115 |
| Figura 26 - Pega-pegas no Parque. Inverno. 2011 | 116 |
| Figura 27 - Pega-pegas no Pátio. Outono. 2011 | 116 |
| Figura 28 - Brincando de Boi-de-Mamão. Primavera. 2011 | 122 |
| Figura 29 - Brincando de Boi- de-Mamão. Primavera. 2011 | 123 |
| Figura 30 - Ruínas da Casa-engenho-escola da Tia Mariquinha. Outono. 2012..... | 136 |

| | |
|--|-----|
| Figura 31 - Médicos no Boi de Papelão (Festa Julina). Inverno. 2011 | 140 |
| Figura 32 - A Dança do Boi de Papelão (Festa Julina) Inverno. 2011 | 140 |
| Figura 33 - Bruxas Benzedoiras no Boi de Papelão (Festa Julina). Inverno. 2011 | 141 |
| Figura 34 - Objetos da Memória (Festa do Folclore). Inverno. 2011 | 146 |
| Figura 35 - Placa Indicativa (Costa da Lagoa) Inverno. 2012 | 150 |
| Figura 36 - Macaco-prego (Mata Atlântica). Verão. 2011..... | 150 |
| Figura 37 - Tucano do bico verde (Costa da Lagoa). Verão. 2011 .. | 151 |
| Figura 38 - Casa Açoriana. Primavera. 2010 | 153 |
| Figura 39 - Casarão da Dona Loquinha. Verão. 2011..... | 154 |
| Figura 40 - Renda de Bilro, a Trama do Tempo. Inverno. 2011 | 155 |
| Figura 42 - Canoa de Garapuvu à vela. Outono. 2011 | 157 |
| Figura 43 - Canoa de um Pau Só. Inverno. 2011 | 158 |
| Figura 44 - Mediação do Olhar. Verão. 2012 | 158 |
| Figura 45 - Rede de Pesca..... | 159 |
| Figura 46 - Tarrafeando. Verão. 2011..... | 160 |
| Figura 47 - Transporte Coletivo. Primavera. 2010..... | 161 |
| Figura 48 - Vista da Praia Seca. Verão. 2011 | 161 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 19 |
| 1.1. ENCONTROS: LINGUAGEM E EDUCAÇÃO | 20 |
| 1.2. A AVENTURA DOS CAMINHOS: METODOLOGIA DA PESQUISA..... | 31 |
| 1.2.1 Categorias de análise..... | 31 |
| 1.2.2 Observação e coleta de dados | 40 |
| 2 CONSIDERAÇÕES E HISTÓRIAS PRIMEIRAS | 43 |
| 2.1 COSTA DA LAGOA: UM LUGAR, UM ESPAÇO, UM TEMPO..... | 43 |
| 2.2 ACONTECÊNCIAS..... | 44 |
| 2.2.1 A comunidade e suas paisagens..... | 44 |
| 2.2.2 A paisagem poética da comunidade: primeiro olhar | 46 |
| 2.2.3 O cotidiano da comunidade..... | 47 |
| 2.2.4 A escola e suas paisagens | 50 |
| 2.2.4.1 A paisagem poética da escola: primeiro olhar | 54 |
| 2.2.4.2 A escola..... | 54 |
| 2.2.4.3 A pedagogia..... | 55 |
| 2.2.4.4 O cotidiano da escola | 61 |
| 3 ENCONTROS COM O PENSAMENTO DE BAKHTIN: FUNDAMENTOS TEÓRICOS..... | 65 |
| 4 NAS FRONTEIRAS DO OLHAR: ENTRE A COMUNIDADE E A ESCOLA | 71 |
| 4.1 QUINTAL: ENTRE FESTAS E BRINCADEIRAS | 75 |
| 4.2 FESTAS | 77 |
| 4.2.1 Festa de Nossa Senhora dos Navegantes | 81 |
| 4.2.2 Carnaval..... | 85 |
| 4.2.3 Farinhada..... | 88 |
| 4.2.4 Festa do folclore..... | 92 |
| 4.2.5 Festa junina/julina..... | 94 |

| | |
|---|------------|
| 4.3 BRINCADEIRAS | 100 |
| 4.3.1 Espaço do lazer no tempo pedagógico | 110 |
| 4.3.2 Entre a Farra do Boi e o Boi de Mamão | 117 |
| 5 ENLACES: MUNDO DA VIDA, MUNDO DA CULTURA | 126 |
| 5.1 A ARENA ENTRE O DADO E O NOVO | 132 |
| 5.2 SINGULARIDADE E UNIVERSALIDADE..... | 134 |
| 5.3 O TEMPO NAS TEIAS DO COTIDIANO | 146 |
| 5.4 IMAGENS NO TEMPO E NO ESPAÇO DA INTERLOCUÇÃO | 162 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS. O UNIVERSO SEMIÓTICO NA RODA DO GRANDE TEMPO | 167 |
| REFERÊNCIAS..... | 175 |
| ANEXO | 179 |

1 INTRODUÇÃO

A Costa da Lagoa, bairro situado no município de Florianópolis (SC), abriga em seu seio a Escola Desdobrada e Núcleo de Educação Infantil da Costa da Lagoa. A relação entre a comunidade desse lugar e a escola, isto é, como estes dois lugares atuam na composição dos sujeitos que lá vivem e como os sujeitos dialogam com o cotidiano, é o que iremos analisar neste trabalho.

Ao mergulhar no universo de uma instituição escolar tão marcadamente forte em constituir-se como distinta e singular na organização de seus tempos e espaços, recobertos pela magia do brincar e do festejar e ainda permeados por objetos culturais que instauram a curiosidade do olhar, partimos do pressuposto de que o espaço da escola é fundamentalmente espaço de vivenciamento estético, ainda que essa dimensão não tenha merecido a reconhecida profundidade e amplitude nos estudos voltados a esse espaço. Por ser a escola um dos espaços de encontro dialógico com o conhecimento produzido pelos sujeitos em vários tempos e espaços, é também lugar de encontro entre a memória e os diversos sentidos que emprestamos ao mundo que nos cerca e dele tomamos.

Desse modo, compartilhamos as ideias de Bakhtin acerca da gama de sentidos que inevitavelmente colocamos em tudo o que produzimos como sujeitos. Afinal, é nas relações entre o mundo materializado e o mundo de significações (da realidade constituída pela linguagem) das produções humanas, que imprimimos sentido e identidade a esses produtos constituídos entre fronteiras do mundo da cultura.

Assim, torna-se fundamental entender os espaços das escolas como espaços de dialogia entre os signos que engendram o conhecimento, a arte e a vida, trazidos na própria dinâmica do cotidiano da existência dos sujeitos com os devidos acabamentos e inacabamentos que o *horizonte* e o *meio* vão consolidando como o corpo e a alma da realidade, com base no dado e no criado na estratosfera semiótico-social comum ao mundo da vida cotidiana e ao mundo da vida escolar com sua intrínseca e complexa arquitetônica ética e estética do ato humano.

Compreender o que se diz e o que se pensa desse corpo e dessa alma pode contribuir para realçar o sentido significativo do diálogo entre as duas esferas sociais – a comunidade da Costa da Lagoa e a comunidade da escola – as quais, resguardadas as especificidades de cada uma, compartilham do mesmo campo semiótico. Como se representam e se expressam os indivíduos na realidade dessas duas esferas quando são

provocados ou convocados a olhá-la de forma intencionalmente estética é o que intentaremos demonstrar.

Entender a natureza social dos diálogos travados em cada esfera e entre elas, materializados na imagem e na palavra em seus arranjos artísticos e poéticos, concebendo a arte e a poética da existência humana como esferas ideológicas que dão sentidos e tons singulares ao que é expresso pelo ser social, nos parece ser de extrema importância quando se estende e se aprofunda o olhar sobre o transitar dos signos que dão sentido e significado a essas relações dialógicas das comunidades semióticas em questão.

Consideramos a escola e a comunidade como esferas sociais, campo da atividade humana as quais, para Bakhtin, apresentam-se com um nível específico de coerções determinantes no modo de orientar para a realidade e de refratá-la (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006), sendo então sistemas semióticos fundamentais “para a compreensão da presença e do tratamento dado à palavra alheia.” (GRILLO, 2006, p. 145), o que acaba por determinar suas condições históricas e estéticas de lidar com as interações sociais das quais participa.

É de fundamental importância que compreendamos a arquitetônica do diálogo estético e, portanto também ideológico, que se realiza entre os dois campos da atividade humana: a arte da vida no cotidiano da comunidade e a arte da vida no cotidiano da cultura escolar.

Acreditamos que o sentido de pertencimento de uma escola à sua comunidade depende, entre outros fatores, da criação de uma rede de sentidos produzidos pelas relações estabelecidas entre vida, arte e conhecimento. Assim sendo, escola e comunidade, como duas culturas imediatas, são foco da pesquisa, mas olhadas distanciadamente (e, ao mesmo tempo, “de dentro”). A escola como instituição transcende a unidade escolar e a comunidade, que, por sua vez, constitui também um microcosmo na comunidade maior do Estado, um microcosmos em relação à Nação, e assim por diante.

1.1. ENCONTROS: LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

Pensamos que, ao se tratar da linguagem e da educação, é imprescindível conhecer o outro, buscando apreendê-lo em totalidade, o que equivale a considerar as dimensões da ética, da estética e da ideologia aí subsumidas ou subjacentes. Portanto, ao considerar a relevância dos dados de uma determinada escola e do seu entorno para compreender suas formas de produção de conhecimento, e desse modo

também como se constitui seu currículo, é fundamental transcender o caráter informativo das dimensões econômicas, geográficas e históricas.

Há de se buscar nessas informações os sentidos e os significados, considerando a distinção de Bakhtin/Volochínov (2006) entre tema (sentidos verbais e não verbais) e significação, pois, segundo o autor, “o sentido da enunciação completa o seu tema” (p.131) que, sendo único, compõe “um sistema de signos dinâmico e complexo” (p.132), adquirindo materialidade no contexto do horizonte social compartilhado. E isso porque os “elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos, toda vez que são repetidos,” estabilizam-se na língua, portanto estão “fundados sobre uma convenção” (p.132).

Entendemos então que esses conceitos integrantes da arquitetônica bakhtiniana que sustenta o princípio da dialogia são pressupostos para tratarmos da relação entre o que Bakhtin (1920- 2012) denomina o *mundo da cultura* (representações, objetificações, teorizações) e o *mundo da vida* (como ato único, singular e vivido), no intuito de compreendermos os mecanismos de produção de nossa existência como sujeitos situados em determinado contexto sociodiscursivo.

São estas as dimensões que arquitetonicamente dão conta de determinar muito dos modos de ser e existir dos sujeitos, marcados pelos signos que compõem o substrato ideológico e cultural de cada lugar, com seus espaços e seus tempos de organização da vida. Compreender o tecido dessa constituição é o que pode possibilitar o agir na intenção de estabelecer outra dinâmica no diálogo que está posto. Não podemos atribuir outros sentidos ao que não compreendemos; do mesmo modo, não podemos compreender o que não podemos complementar. O juízo e o valor que atribuímos ao universo que se revela através do outro é parte constitutiva da arquitetônica engendrada pelo endereçamento do olhar que necessita, segundo Bakhtin (2012), do outro: “compreender meu dever em relação a ele [o outro] (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: [...] pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração.” (BAKHTIN, 2012, p.66).

Nós nos constituímos sujeitos nas relações estabelecidas uns com os outros, no processo de criação advindo do que enxergamos e percebemos como a arquitetônica do outro, e assim o complementemos com o *excedente de visão* (BAKHTIN, 2010), que instaura um relativo acabamento orientado pelo nosso horizonte, contraposto à imagem que se revela de mim no outro, razão do inerente provisório nas condições e possibilidades de interlocução entre os sujeitos.

Podemos considerar que a relação eu-outro é o primeiro ensaio estético que inevitavelmente fazemos na vida. Apreendido e empreendido concretamente na produção da vida cotidiana, no dia a dia, na presença do olhar que vê e que, por ver, significa, imprime valor e transcende ao outro, revela o caráter indissociável entre ética, estética e cognição. Por mais subjetivo que possa aparentar, é um ato essencialmente objetivo e concreto, tecido nas condições sócio-históricas, portanto, culturais. Frente a essas considerações, podemos afirmar que o nosso olhar condiciona o nosso agir, constituído e constituinte do tecido semiótico da cultura, portanto, também é ideológico. Desse modo reiteramos: “O ato na sua integridade é mais que racional – é *responsável*.” (Bakhtin, 2012, p.81).

O que estamos olhando, de onde estamos olhando, e o que vemos quando olhamos? Essas questões determinam a substancialidade da ideologia ao mesmo tempo em que engendram o universo sógnico, revelando os sentidos de onde brotam os tons e as nuances que damos às experiências que vivenciamos.

Desse modo, a ideologia cria uma esfera de atuação circunscrita a um determinado contexto de cultura para onde alguns elementos convergem e outros divergem, situados no tempo, tornando-se comuns como unidades de sentido no horizonte espaçotemporal compartilhado. Essa identificação do ideológico com o semiótico está na base da compreensão dos processos de produção cultural que atravessam as atividades dos sujeitos no mundo, mediados por suas diversas posições axiológicas ante a pluralidade de possibilidades de convivência que podemos estabelecer com o mundo em que vivemos.

Portanto, a dimensão ideológica abrange todas as dimensões das atividades humanas, não existindo a possibilidade de neutralidade no diálogo com o outro, já que sempre nos colocamos frente ao mundo em sintonia ou mesmo em dessintonia com as múltiplas vozes e seus diversos graus de valoração, as quais se fazer ouvir nesse mundo.

O escritor uruguaio Eduardo Galeano (2006) ilustra muito bem em uma das passagens do conto *Pescadores da vida*, em que um menino é levado pelo pai para descobrir o mar, o que é o momento do encontro com o sentido do belo, que só podemos vivenciar de fora de nós, no outro. O menino, em suspense pelas emoções que lhe causaram tão bela imagem da imensidão do mar, pede ao pai que o ajude a olhar. Galeano representa e apresenta, nessa pequena passagem, a concretude da dimensão ética e estética que está na constituição dos sentidos que damos a nossa existência, por meio da produção e criação de ideias

sobre o mundo e sobre nós mesmos. O olhar que dialoga com o mundo nunca dialoga sozinho!

Se analisarmos o espaço da escola com seus ritos, normas e regras aliados à disposição espacial e temporal que é parte convencional de sua arquitetônica institucional, bem como se avaliarmos a valorização que se dá ao ato de aprender com o outro, neste compartilhar de presenças e olhares sobre o mundo, veremos que ainda é recorrente a tendência de olhar a partir de um mesmo ponto de vista e de não olhar para o outro ao compartilhar um ponto em questão.

Em suma, os conhecimentos que se apresentam nesse espaço de aprendizagem, na maioria das vezes, acabam sendo observados apenas por um ângulo e em determinadas direções, sem compartilhar inúmeras outras possibilidades do olhar junto com o outro.

O tempo e o espaço na cultura escolar ajustam a compreensão da materialidade ideológica dos signos, revestidos que são pelos sentidos que os legitimam, formando um sistema regulado pela unidade que abriga em seu interior uma arena, onde forças exercem pressão umas sobre as outras já que a escola, como instituição, transcende o que há de particular em cada unidade escolar e em cada comunidade em que está inserida. É nessa dimensão que se apresenta o mundo da cultura tal como teorizado por Bakhtin; daí a necessidade de incluir essa perspectiva se quisermos observar a comunidade e a escola (unidade) em suas relações.

No caso, especificamente, da Escola Desdobrada e Nei da Costa da Lagoa, destacamos pressões advindas da instituição mantenedora e ordenadora (município/estado) em consonância com as normativas, decretos e pareceres do MEC (Ministério da Educação/ Federação) e pressões aliadas às mudanças no contexto da comunidade em seu momento de transição, de comunidade tradicional pesqueira para comunidade turística, entre outras.

A compreensão do que significa esse cenário impresso na materialidade teórico-prática da cultura escolar e quais os sentidos que ele adquire, é um dos pontos a serem considerados se pretendemos difundir o respeito ao desenvolvimento do Ser em sua totalidade, levando em conta as dimensões do mundo da vida que no complexo espaço social em que se insere a comunidade escolar estão colocadas.

Aliás, essa pretensão dialoga com o discurso teórico-científico das políticas educacionais propostas pelo Ministério da Educação (MEC), constantes, por exemplo, no documento oficial para o Ensino Básico, qual seja, *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (2007), que expressa o

compromisso do governo federal por intermédio do Ministério da Educação de ampliar o ciclo de escolaridade para nove anos de duração, “o que, por sua vez, tornou-se meta da educação nacional pela Lei nº 10.172/2001, que aprovou o PNE (Plano Nacional de Educação).” (p.5).

O documento é composto por nove textos que, inter-relacionados, formam um conjunto que estabelece como eixo temático a escolaridade na infância. É importante não perdermos de vista a preocupação do governo federal com os índices e resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb, 2007). “Tal sistema demonstra que crianças com histórico de experiência na pré-escola obtiveram melhores médias de proficiência em leitura: vinte pontos a mais nos resultados dos testes de leitura.” (P. 5-6). O tema transversal desse discurso e eixo propulsor das reflexões contidas no documento é a relação entre escola e vida.

A importância desse documento para o objetivo deste trabalho, qual seja, o diálogo entre o cotidiano da cultura escolar e o cotidiano da cultura da comunidade em geral, reside na preocupação em estabelecer uma relação coerente entre os pressupostos teórico-científicos relativos ao discurso orientador da dinâmica do cotidiano dos sujeitos que materializam a prática, que também é discurso.

Temos ciência de que o discurso destituído da prática no âmbito da educação, da saúde, da economia e da política repercute com certa eficácia no cenário dessas instâncias. Já o movimento necessário às mudanças que tal discurso advoga é lento e às vezes pouco visível no *agir* dos sujeitos inseridos nessas esferas. Bakhtin (2012) diz:

O ser humano contemporâneo se sente seguro, com inteira liberdade e conhecedor de si, precisamente lá onde ele, por princípio, não está, isto é, no mundo autônomo de um domínio cultural e da sua lei imanente de criação; mas se sente inseguro, privado de recursos e desanimado quando se trata dele mesmo, quando ele é o centro da origem do ato, na vida real e única. Ou seja, agimos com segurança quando o fazemos não partindo de nós mesmos, mas como alguém possuído da necessidade imanente do sentido deste ou de outro domínio da cultura. (p. 69-70).

Sabemos que as questões estruturais e convencionais que circundam a arquitetônica dos espaços escolares acabam por frear as possibilidades de uma articulação profícua entre o mundo particular de cada sujeito e o mundo da cultura, o que, de certa forma, obscurece o

sujeito em sua singularidade e em sua responsividade perante o outro, podendo assim também encobrir, em nosso ponto de vista, os novos sentidos que a escola pode vir a ter no contexto atual.

Pensamos que essas questões possam ser superadas por meio de relações que evidenciem a aproximação entre o discurso das esferas exteriores à escola e o discurso pedagógico produzido e difundido no interior do espaço escolar.

Nas fronteiras entre a cultura do cotidiano na comunidade e a cultura do cotidiano escolar está a vida como parte da equação na composição da unidade existencial de cada sujeito. Considerar essa unidade como elemento fundamental no processo pedagógico pode propiciar o rompimento da fragmentação instalada nas relações entre sentir e pensar, corpo e mente e outras tantas dicotomias criadas por nós, de maneira que o ato (agir concreto) separa-se do seu centro valorativo, o do pensamento sobre o agir, do qual ele é constituinte (BAKHTIN, 2012).

Se observarmos o elemento central na cultura escolar – o currículo em sua dimensão de totalidade –, pode-se perceber que suas partes, como o planejamento, as disciplinas, os horários, a metodologia, os materiais e a avaliação, estabelecem uma forma de relação entre si no cotidiano da escola que poderíamos chamar de “mecânica” e “externa” (BAKHTIN, 2010) à prática docente.

Diante dessa realidade, torna-se necessário refletir sobre o entendimento de sujeito como ser responsável em seu posicionamento diante da vida, posicionamento que não o exime da culpa e da responsabilidade, como disse Bakhtin em seu artigo *Arte e Responsabilidade*, publicado originariamente no almanaque diário *O dia da arte* (1919): “O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade.” (BAKHTIN, 2010, p. XXXIV).

E, segundo Bakhtin (2010), a culpa e a responsabilidade “só adquirem unidade no indivíduo que as incorpora à sua própria unidade” (p. XXXIII).

Por conseguinte, a dualidade que se esboça entre a existência no seu cotidiano e a existência nos cânones da cultura formalizada tende a abolir, a esconder os nexos entre os sentidos. Segundo Bakhtin, é o indivíduo tomado por sua responsabilidade que engendra esses nexos garantindo a sua unidade. Não se trata aqui do caráter individualista do sujeito, mas de sua singularidade no agir. Conforme Ponzio (2012), isso equivale a dizer que

Cada eu ocupa o centro de uma arquitetônica na qual o outro entra inevitavelmente em jogo nas interações dos três momentos essenciais de tal arquitetônica, e portanto do eu, segundo a qual se constituem e se dispõem todos os valores, os significados e as relações espaçotemporais. [...] Os momentos de tal arquitetônica são de Bakhtin. Esses são: eu-para-mim, o-outro-para-mim, e eu-para-o-outro. (p. 23)

No que diz respeito particularmente às escolas públicas da Rede Municipal de Florianópolis, estas, em sua maioria, estão se adequando às exigências de uma reforma global. No entanto, essa reforma vai sendo coordenada em sua substancialidade pela lógica do mercado, cujas concepções de gestão, planejamento e ação não pressupõem o diálogo com a existência dos sujeitos e nem entre os sujeitos (mundo vivido), o que pedagogicamente produz impactos nas relações entre o ensino e a aprendizagem.

É essa imbricação dos pressupostos teóricos que alicerçam o documento norteador do ensino fundamental de nove anos com a lógica da meritocracia e da eficiência, com base nas quais se opera a segmentação do trabalho docente, que fez recrudescer o aviltamento da profissão de professor e, conseqüentemente, da existência dos professores.

E ainda, enquanto o referido documento aponta para o desenvolvimento de processos pedagógicos considerados em sua dimensão cultural, as escolas do ensino fundamental do município de Florianópolis, de maneira geral, vão mantendo e renovando características de uma forma de organização espaçotemporal mecanicista e tecnocrática, diminuindo as possibilidades de fomentar relações entre o mundo da vida e o mundo da cultura.

Se falarmos, então, da importância que a dimensão estética tem na produção do conhecimento, podemos perguntar: que tempo e espaço são considerados ou levados em conta nas práticas já instituídas pela cultura escolar?

O tempo e o espaço da vivência estética não dialogam com os contornos do tempo e espaço que a instituição escolar prevê em sua forma de organização, que cada vez mais se define pelo aproveitamento do tempo e do espaço de maneira quantitativa, encurtando distâncias e condensando tempos. Essa dinâmica que se torna, em parte, representação do que seja a contemporaneidade, transforma o conhecimento em informação e, se não proíbe o diálogo com os

acontecimentos da vida cotidiana, o dificulta, perdendo, assim, a chance de renovar sentidos.

Nesse contexto, outras questões surgem: o tempo do aprender e apreender tem seu espaço no tempo impresso pelo paradigma da produção, da tecnologia e do trabalho? E afinal, que subjetividades a escola vai ajudando a produzir ao instituir essa concepção de manejo dos seus tempos e espaços, e em que medida, também, essa concepção dialoga com a comunidade em que está inserida e com seus modos de existência?

É imprescindível não esquecer que no *entre* da relação de espaço-tempo real e espaço-tempo formal é que se tece a existência dos papéis dos alunos e dos professores, papéis compostos por toda uma “arquitetônica” estética, ética e cognitiva que dialoga com sua existência como indivíduos, também compostos por uma “arquitetônica” produzida pelas relações na vida comunitária e coletiva. Nesse particular, percebemos a importância da dimensão estética e ética na produção do modo de vida dos sujeitos.

Bakhtin, ao olhar para os fenômenos sociais, formulou a tese de que a estética na interface com a ética tem seu palco no plano concreto da realidade cotidiana dos sujeitos; entretanto, ele a torna ainda mais complexa, pois, colocando-a na concretude da vida, no ritual cotidiano de cada um de nós e nas relações que estabelecemos uns com os outros em sociedade, nos incumbe de uma intensa e tensa responsabilidade no ato de olhar, compreender, interpretar e criar o outro, no ato de dialogar com o outro, já que, para o autor,

de um modo geral, toda relação de princípio é de natureza produtiva e criadora. O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto definido só adquire determinidade na nossa relação com ele: é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário; só onde a relação se torna aleatória de nossa parte, meio caprichosa, e nos afastamos da nossa relação de princípio com as coisas e com o mundo, a determinidade do objeto resiste a nós como algo estranho e independente e começa a desagregar-se, e nós mesmos ficamos sujeitos ao domínio do aleatório, perdemos a nós mesmos e perdemos também a determinidade estável do mundo. (BAKHTIN, 2010, p. 4)

Convém, no entanto, que questionemos as formas, os conteúdos, os materiais e os sentidos que escolhemos para compor a tessitura da

nossa existência? E que formas, conteúdos, materiais e sentidos escolhemos para estruturar a existência dos outros? Diga-se, de passagem, que a criação do outro é um ato imanentemente social, histórico, artístico, estético e ideológico, e consequentemente ético.

Dessa forma, considerar a relação estética que se constitui entre escola e comunidade como dimensão catalisadora de sentidos que possam engendrar a unidade na existência dos sujeitos nas fronteiras das duas esferas sociais é tornar evidente o quanto esse encontro dialógico determina os modos de ser e de existir em uma determinada cultura, da mesma forma que o encontro entre duas consciências produz a materialidade do mundo vivido.

Para isso, faz-se necessário não só conhecer e compreender os nexos que se estabelecem no diálogo entre as duas esferas, mas também investigar os sentidos que os signos desse universo comum partilham. Assim sendo, com esta pesquisa pretendemos responder à seguinte questão: *Como a instituição formal, escola, dialoga com sua existência cotidiana no cotidiano da comunidade?*

Para tentar responder à questão formulada, traçamos o objetivo geral da pesquisa, qual seja: compreender a tessitura do diálogo entre as esferas sociais *comunidade* e *escola* com base nas festas e brincadeiras que, ao transitarem de uma esfera a outra, se ressignificam e se renovam ao serem compartilhadas pelos sujeitos.

Consideramos as festas e as brincadeiras como práticas sociais, constituídas e reconfiguradas na dinâmica da cultura em sua semiose, refletindo e refratando posições axiológicas e valorativas constituintes da materialidade do mundo em que vivem os sujeitos.

Para Bakhtin/Volochínov (2006), o signo emerge das interações verbais e faz parte da realidade concreta; “Ele também reflete e refrata uma outra [realidade]. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel ou apreendê-la de um ponto de vista específico.” (p.32). Essa dinâmica na natureza do signo o coloca na esfera da ideologia, assim podemos dizer que os sistemas semióticos são de natureza ideológica e assumem seus sentidos no processo de interação social.

Clark e Holquist (1998), interpretando Bakhtin, comentam:

Há enormes diferenças entre os signos que comunidades particulares consideram apropriados, em um dado tempo e lugar, a esferas tão diferentes quanto a lei, a religião ou a bisbilhotice. Mas na medida em que estão organizadas como diferentes categorias de signos, todas essas esferas

participam de uma natureza semiótica. (CLARK E HOLQUIST, 1998, p.245).

Com base, pois, nessas orientações teóricas, delineamos os objetivos específicos para traçarmos a meta investigativa, quais sejam: a) compreender os elementos que compõem o universo sógnico que articula o diálogo entre as duas esferas semióticas, em sua relação com esferas mais amplas; b) conhecer as festas e as brincadeiras que compõem o universo sógnico no diálogo estético entre as esferas sociais (escola e comunidade).

Nas práticas culturais das festas e brincadeiras ambas as esferas participam do mesmo ato no tempo e no espaço, compartilham da unicidade de diferentes momentos vividos. Compreendemos, no entanto, que existe a necessidade de diferenciar os elementos sógnicos que compõem a existência de cada esfera social, comunidade e escola, mediante o reconhecimento das vozes que se fazem presentes nos enunciados dos sujeitos no transcurso entre as esferas; assim, podemos verificar o que há de recorrência e de inovação no campo semiótico que se produz pelas interações verbais e sociais.

Ao enfatizarmos as festas e as brincadeiras como práticas culturais, acentuamos igualmente o caráter de *evento*, reunindo em si uma sucessão de atos que pontuamos com base no olhar sobre o agir humano como singularidade e universalidade.

O universo de nossa pesquisa engloba, por conseguinte, os sujeitos que vivem no âmbito das duas esferas consideradas, comunidade e escola. São eles as crianças do 1º ao 4º ano, os funcionários da escola (professores, direção e quadro civil) e os sujeitos que residem na comunidade, nativos e não nativos.

Estruturamos este trabalho da seguinte maneira: na *introdução* ou *primeiro capítulo*, apresentamos as questões da pesquisa, a justificativa e os objetivos em diálogo com o pensamento de Mikhail M. Bakhtin acerca da linguagem, da ética e da estética. Explicitamos, ainda, no subtítulo *A aventura dos caminhos*, a metodologia e os procedimentos levados a efeito no decurso do processo deste estudo.

No *segundo capítulo*, apresentamos uma visão panorâmica do contexto da pesquisa e, poeticamente, num primeiro olhar, em meio à exuberante paisagem, surgem a comunidade e a escola, esferas sociais que trouxemos para a discussão com suas histórias, seus ritos e seus modos de existência.

Nos *fundamentos teóricos*, compondo o *terceiro capítulo*, realizamos o encontro entre os estudos do campo da educação e as teses

de Bakhtin, apresentando as categorias de análise fundamentadas nos conceitos que enredam a arquitetônica do pensamento bakhtiniano, referentes às questões da linguagem e da estética, essenciais, consideramos, para entender o acontecimento das festas e brincadeiras intermediado por signos que lhes imprimem sentidos e significados, ao mesmo tempo em que estabelecem a mediação nos processos de interação entre comunidade geral e comunidade escolar.

Intitulado *Nas fronteiras do olhar entre a comunidade e a escola*, o *quarto capítulo* contém os dados da pesquisa empírica, os quais, com base nos conceitos advindos de teses de Bakhtin referentes à linguagem e à estética tomados como categorias, nos facultaram proceder à análise dos processos de semiose que orientam o dialógico entre comunidade e escola. Neste capítulo procuramos dar evidência aos enunciados produzidos na interação entre as esferas da comunidade e da escola com base nas festas e brincadeiras, foco de observação desta pesquisa. Na configuração da dinâmica que movimenta a realidade histórica e social do lugar, identificamos signos, objetos e eventos portadores de sentido para aquele auditório social, elucidando as especificidades das festas e das brincadeiras no contexto de ambas as esferas.

No *quinto capítulo* elaboramos reflexões acerca dos enlaces entre *mundo da vida* e *mundo da cultura*, expondo os elementos que se enredam na constituição da comunidade e da escola, na relação que estabelecem entre o dado e o novo. Ressaltamos os aspectos que compõem as dimensões singulares e universais constitutivas da arquitetônica desses espaços de sociabilidade.

Trazemos a campo a tessitura do tempo nos momentos, eventos e objetos, como elos entre a memória histórica da comunidade e a da escola, reflexos e refrações de um conjunto de práticas configuradas na cultura.

Transpusemos metaforicamente os fragmentos da memória para as imagens produzidas tanto em uma esfera quanto em outra, como também para as que retratam eventos comuns às duas (escola e comunidade). Desse modo, no entrelaçamento dos fios que ligam memórias, tempos e espaços, conseguimos observar e compreender essas imagens como enunciados que, movidos entre épocas e instâncias da vida privada e pública, refletem e refratam aspectos *subjetivos do mundo objetivo* (BAKHTIN, 2010).

Finalizando, no *sexto capítulo*, o das considerações finais, enfatizamos os encontros, embates e tensões na interlocução entre as duas esferas – comunidade e escola –, em seu espaços e tempos, abrindo assim as cortinas para o universo dos signos na roda do *Grande Tempo*

bakhtiniano, destacando que é no desejo de compreendermos o outro que compreendemos a nós mesmos no ininterrupto devir.

1.2. A AVENTURA DOS CAMINHOS: METODOLOGIA DA PESQUISA

1.2.1 Categorias de análise

Nesta pesquisa, como percurso investigativo valemo-nos de algumas das categorias do pensamento filosófico-linguístico de Mikhail Mikhailovich Bakhtin, mais especificamente daquelas que percorrem temas como a linguagem e a estética da linguagem. Bakhtin, com toda sua substancialidade filosófica, é um dos pensadores do século XX a apresentar uma potência de pensamento e argumentos de autoridade em diversas áreas do conhecimento humano, conseguindo estabelecer, entre elas, nexos capazes de produzir uma abordagem do que seja a produção nos três campos da cultura humana por ele consideradas: “a ciência, a arte e a vida.” (2010, p. XXXIII).

Trata-se de uma pesquisa de caráter empírico, teórico e dialógico, e neste caso, põe em evidência uma determinada comunidade e sua escola no intuito de que sua particularidade sirva de pretexto para pensarmos a universalidade e a complexidade das questões que emergem do cenário das esferas sociais quando colocadas no âmbito das relações entre as fronteiras da cultura que dialogam com o mundo e a ele se apresentam por meio da linguagem. Representar essas questões pela linguagem em sua materialidade estética é conferir-lhes um modo de existência no plano de nossas atividades de semiose, por onde asseguramos a singularidade e a universalidade de nosso mundo, de nossas representações, ideias, desejos, devaneios, pensamentos, sentidos, evocações e sonhos que se materializam apenas no inevitável encontro com o outro ao esculpirmos a existência em sua complexidade e polissemia.

O campo semiótico que comporta as atividades de semiose às quais acima nos referimos é vasto e complexo porque abarca em sua tessitura todas as dimensões da vida humana, cujos matizes, apesar de suas singularidades, adquirem certa unicidade, o que possibilita que nos reconheçamos como humanidade.

Em se tratando da linguagem, nós a olhamos, nesta pesquisa, pelo prisma da produção do discurso, de suas estratégias semânticas no mundo da vida cotidiana nas esferas da comunidade e da escola, reconhecendo-as em sua convivência social, buscando compreender em

sua organicidade como se configuram os signos na arquitetônica das relações estéticas com o mundo e com o outro. Pressupõe-se que esse encontro do eu com o outro, do eu com o mundo já traz em si os elementos que compõem a partitura da atividade estética como um dos fundamentos para compreender o processo de interação entre duas ou mais consciências em determinada sociedade.

Concebendo a dialogia como princípio constitutivo nas relações tecidas entre os sujeitos e suas existências instituídas pela linguagem, situamos esta pesquisa no espaço da interlocução, pois tornamo-nos falantes e ouvintes ao nos posicionarmos com base em enunciados proferidos e, ao sermos interpelados pela “*enunciação*” de outrem, no processo de compreensão e interpretação desses enunciados, o interlocutor oferece suas contrapalavras, o que torna a relação ouvinte-falante dialógica.” (GEge, 2009, p. 82,). Com base nesse entendimento, denominamos os sujeitos-falantes da pesquisa de interlocutores, tendo em vista o processo do compreender ser constituído da relação entre a fala e a escuta, como argumenta Bakhtin (2010): “Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior grau ou menor grau.” (p. 272).

Vejamos pela linguagem, considerando as relações dialógicas produzidas nos discursos entre as duas esferas, estabelecendo nexos, fundamentalmente, entre duas modalidades de expressão: a imagem e a palavra.

Compreendemos, assim, o enunciado do diálogo como resultado da interação entre imagem e palavra, ambas na condição de componentes estéticos o que se traduz segundo Bakhtin, numa formação estética singular, esse “componente que por ora chamaremos de imagem, não é nem um conceito nem uma palavra, nem uma representação visual, mas uma formação estético-singular realizada na poesia com a ajuda da palavra” (BAKHTIN, 1988, p. 53). Com base nesse entendimento, podemos considerar essa formação como expressão das relações entre tempos, espaços e sentidos postos na concretude da experiência vivida dos sujeitos em sua ampla dimensão dialógica e estética, já que vamos reiterar o que pensa Bakhtin acerca das relações dialógicas, cuja natureza é específica da produção do discurso. Ele as define assim: “As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica.” (2010, p. 323).

Mas como identificar essas relações dialógicas pelas quais os sujeitos imprimem e expressam sentidos no modo como olham, discursam, vivem e representam a vida no cronotopo da comunidade e da escola? E ainda, como nessa escola em particular, as práticas sociais da cultura da comunidade conservam-se vivas e em constante renovação?

Procuramos, em um primeiro momento da pesquisa de campo, observar o cotidiano da comunidade e o cotidiano da escola, registrando fotograficamente detalhes de alguns de seus momentos, os primeiros ensaios do olhar. Focamos as manhãs e as tardes no intuito de observar os encontros coletivos entre os sujeitos em suas práticas sociais (trabalho e brincadeiras) em ambos os espaços referidos. Nesta fase não tínhamos clareza do que observar no cotidiano destes lugares, e assim, após leituras e observações sistemáticas, iniciamos uma nova fase de observação; na escola o foco da observação recaiu nas atividades fora do contexto das salas de aula e na comunidade, nos encontros de trabalho e de festa dos indivíduos da comunidade. É importante ressaltar que durante os períodos de observação íamos tecendo comentários, fazendo perguntas, propondo pequenos diálogos com as pessoas envolvidas em ambas as esferas. Começamos afinar e estreitar o olhar dirigindo-o para as brincadeiras no recreio da escola e as brincadeiras na comunidade, e questões foram surgindo: seriam as brincadeiras brincadas em ambos os lugares as mesmas? Existiriam brincadeiras aprendidas apenas na escola? Que brincadeiras eram brincadas pelos pais e avós das crianças? Quais seriam as brincadeiras produzidas no contexto de hoje? Como se constituem as regras das brincadeiras em diferentes espaços? Como se recriam as brincadeiras? Havia boi-de-mamão na Costa da Lagoa (brincadeiras com reserva de tempo-escolar importante)? Como brincavam com o boi?

No contexto da comunidade, outras questões surgiram: como as pessoas viviam antes da chegada da energia elétrica? Quais eram as formas de trabalho existentes na comunidade? Como era o dia a dia das pessoas numa comunidade isolada? Que histórias eram contadas? Havia escola na comunidade? Como era? Do que brincavam? A escola fazia festas na comunidade? Havia bruxas, lobisomem e boitatá? De onde vêm essas histórias que povoam a imaginação das pessoas nesta comunidade? Mas, só as brincadeiras e o trabalho dariam conta de responder como ocorre o diálogo entre comunidade e escola? Certamente que não. Em que momentos então a vida cotidiana da escola se encontra com a da comunidade no mesmo tempo e espaço?

Para tentar ordenar todas essas questões, iniciamos um novo momento no processo da pesquisa e entre leituras e orientações chegamos ao fenômeno das festas que trazem em si as brincadeiras e os diversos signos dispostos no auditório social da comunidade, signos ligados ao mundo do trabalho e da religião, para além de serem apenas instrumentos referenciais da subsistência dos sujeitos que lá viviam e vivem.

Ao observar o panorama instituído entre as duas esferas e conversar com possíveis interlocutores da pesquisa, compreendemos que no contexto dessa comunidade as festas e as brincadeiras são espaços e tempos para onde possivelmente convergem de forma dinâmica as relações entre privado e público, universalidade e singularidade. Observamos que esses eventos reúnem aspectos da concepção universal de mundo, em que as fronteiras entre o sagrado e o profano entram em semiose; entram em suspensão as diferenças sociais e as regras de relação e de convivência se alteram. Compreendemos, com base em Bakhtin (1993), que “As festividades (qualquer que seja o seu tipo) são uma *forma primordial*, marcante, da civilização humana.”. E como tal, “[...] tiveram sempre um conteúdo essencial, um sentido profundo, exprimiram sempre uma concepção de mundo.” (p. 7). Dessa forma, nos parecia que, nesse nosso tempo contemporâneo, as festas e as brincadeiras levadas a efeito nesta comunidade se constituíam em eventos valiosos para observar e registrar a materialidade da relação entre o dado e o novo.

Interpretando Bakhtin, entendemos ser a potencialidade do grande encontro entre dado e novo que assegura a unidade entre as diferenças; nesse aspecto a festa e a brincadeira, atuais, são elos entre o presente e a memória da comunidade. Os signos exteriorizados na produção de vida dos sujeitos tornam-se dispostos publicamente; rendas de bilro, ratoeira, pão por deus, canoas de garapuvu, redes e tarrafas de pescador, bruxas, benzedeiras, boi-de-campo, boi-de-mamão, farinha de mandioca, peixe carapeva, pirão e cachaça formam esse conjunto que em sua singularidade revela o que há de universal no panorama da cultura local.

As brincadeiras que compõem o universo brincante da Costa da Lagoa aglutinam em torno de si elementos da tradição, da memória, da escolarização e das novas tecnologias. Assim, podemos observar crianças com seus celulares empunhando fundas, pipas entre *tablets*, tacos e *skates*, pega-pega em suas variadas versões aprendidas na escola (raio laser, quem cai na rede é peixe, polícia e ladrão...). O que vemos então é um hibridismo entre o novo e o tradicional recompondo a

dinâmica do dia a dia da comunidade, reformulando seus sentidos e regras que relacionam tempos, espaços e sentidos. Compreendemos a unidade deste diálogo nas imagens e nas palavras coletadas nesse universo semiótico (escola e comunidade) como sendo o material concreto da existência de cada uma, do desenrolar de seu cotidiano no quintal em que se situa uma e outra, em meio a suas festas e suas brincadeiras que, com seus ritos, suas imagens, seus costumes e suas narrativas, tecem a concretude singular no modo de vida dos sujeitos daquele grupo social.

Desse modo, na inter-relação entre pesquisadora e interlocutores, foi possível confrontar os sentidos que regulam a permanência ou a mudança das formas do agir em ambas as esferas, sempre orientados pelos pressupostos do pensamento bakhtiniano. Os interlocutores da pesquisa são os sujeitos da comunidade geral e da comunidade escolar que geralmente circulam entre as duas esferas.

Para preservar a privacidade desses interlocutores, tratamos de identificá-los na pesquisa com nomes fictícios. Assim, os sujeitos diretamente relacionados à escola receberam nomes de personagens das brincadeiras cantadas no espaço escolar e comunitário. Dessa feita, as professoras foram denominadas de Maricota, personagem da brincadeira do boi-de-mamão. As crianças entrevistadas foram nomeadas de Alecrim, nome de uma flor do campo, tema de uma música de acalanto. Aos sujeitos do quadro administrativo da escola denominamos senhor Mateus e dona Mariquinha, respectivamente personagem do boi-de-mamão e nome que dá título à cantiga de domínio público: *“Mariquinha morreu ontem, ontem mesmo se enterrou, na cova de Mariquinha nasceu um pé de fulô, na cova de Mariquinha nasceu um pé de fulô...”*.

Nas entrevistas realizadas no âmbito da comunidade geral convencionamos denominar os nativos, sujeitos da pesquisa, por *Dona Bilica* e *Seu Maneca*, personagens criados pelos atores Geraldo Cunha e Wanderléa Will, do Grupo Teatral Atormenta, com base em uma pesquisa desenvolvida nas comunidades pesqueiras de origem açoriana de Florianópolis. O espetáculo *Dona Bilica* e *Seo Maneca* entrou na cena cultural da ilha em 1991 conforme informações contidas no site da Fundação Franklin Cascaes, e até hoje é referência nas comunidades nativas de Florianópolis. Os moradores advindos de fora foram identificados por nomes de flores (Cravo e Rosa) que estão nos versos que fazem parte do estribilho da tradicional brincadeira de roda conhecida por Ratoeira: *“Meu galho di rosa, meu cravo encarnado, será qui tu quéisgi sê meu namorado.”* (Dona Bilica I, E2. verão. 2011).

Conforme estamos verificando, para nomear ficticiamente os sujeitos entrevistados os agrupamos por profissão ou categoria (professores, crianças, nativos, não-nativos, etc.) e assim em cada grupo todos receberam o mesmo nome. Para identificar cada um deles dentro do mesmo grupo, foram acrescentados números romanos aos nomes, quantos se fizessem necessários (Maricota I, II, III...; Dona Bilica I, II, III... e assim por diante).

Para a identificação das falas dos sujeitos entrevistados, bem como das fotografias, no corpo da dissertação, utilizamos as seguintes convenções: a sigla (E) para as entrevistas, seguida por números (1, 2, 3,...), de acordo com a ordem em que essas entrevistas foram realizadas, vindo após a referência à estação do ano e ao ano em que o evento foi efetuado. O mesmo procedimento vale para as rodas de conversa (RC) e os apontamentos no diário de campo (DC). Já as fotografias estão identificadas pela numeração que diz respeito à sua sequência na disposição do texto, seguida da temática representada, a estação do ano e o ano em que foi feita e por fim seu autor e fonte.

Coletamos ao longo deste trabalho 732 registros fotográficos, que incluem imagens produzidas pelos interlocutores da pesquisa sobre o cotidiano da comunidade e da escola, principalmente no que se refere às festas e às brincadeiras em ambas as esferas, imagens do banco de dados da escola e registros da pesquisadora; 14 entrevistas audiogravadas com os sujeitos da comunidade sobre o cotidiano e o espaço em que se inserem esses eventos nas duas esferas observadas; duas rodas de conversa com as crianças que fazem parte da comunidade e da escola; seis registros de conversas informais em diário de campo, além de imagens fotográficas e narrativas que constam nas edições do jornal *O Arteiro* produzido pela escola da Costa da Lagoa.

Entre todos esses instrumentos, destacamos os registros fotográficos e os discursos-narrados como os mais expressivos, uma vez que permitiram evidenciar os momentos do encontro entre a cultura popular da comunidade em geral e a cultura escolar, oferecendo elementos significativos para compreender como interagem comunidade e escola com base naquilo que se reflete e se refrata através dos signos que as constituem.

Para a consecução dos objetivos propostos neste trabalho, realizamos a pesquisa de campo trabalhando com a realidade concreta, com o que é dado. Segundo Bakhtin (2010), para conhecer o homem social nessa realidade concreta, o dado é o texto (2010), “o texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas.” (p. 319). Compreendemos o texto como enunciado,

como discurso e daí a ênfase na semiótica e, consequentemente, no ideológico que subjaz aos sentidos que se atribuem aos signos ou mesmo que neles se manifesta. Pretendemos buscar na relação entre as palavras e as imagens enunciados que expressam “o reflexo subjetivo do mundo objetivo” (BAKHTIN, 2010, p. 318).

Com o objetivo de adequar o caminho metodológico da pesquisa aos conceitos e ideias de Bakhtin, em seu pensamento filosófico sobre as questões que se referem à linguagem e à estética, firmamos alguns conceitos como categorias de análise (cronotopo, forças centrípetas e forças centrífugas, universalidade e singularidade) no intuito de orientar o olhar, o dialogar, o pensar, o compreender e o interpretar a tessitura das relações que se constituem entre os sujeitos em determinados contextos, relações essas mediadas, em sua arquitetônica, por signos e por sentidos, facultando ao sujeito conhecer-se ao conhecer o outro.

Para falar desse lugar, a Costa da Lagoa, considerando as duas esferas em questão, a comunidade em geral e a comunidade escolar, analisamos o discurso com o qual cada uma delas se apresenta, como discurso não apenas refletido, mas refratado. Aproximamos as ideias de Bakhtin (1979) – especificamente nesse particular sobre autoria – às reflexões desse ambiente de parceria, discutindo o vínculo entre comunidade em geral e escola. Sabe-se que, para Bakhtin, o autor, por sua posição axiológica, “é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta.” (BAKHTIN, 2010, p. 10). O autor situa a personagem na categoria de “outro,” como ele mesmo diz, aquele que “vive situado fora e diante de mim” (BAKHTIN, 2010, p. 21), e que existindo, porque posto em diálogo na criação da obra, assume posição complementar, participando “do acontecimento ético aberto e singular da existência” (BAKHTIN, 2010, p. 13).

Neste trabalho, então, consideramos o pesquisador como sujeito da pesquisa que assume sua posição exotópica – pois “está fora do mundo representado (e em certo sentido criado por ele)” (BAKHTIN, 2010, p.322) –, em diálogo com os sujeitos-autores que produzem suas vidas se deslocando entre as esferas da escola e da comunidade, com seus discursos distintos, mediados pelas vozes sociais situadas entre sentidos que asseguram o que há de recorrente e sentidos que inauguram o que é inovação. Relação esta a ser observada nas fronteiras entre o interior e o exterior dessas esferas, possível de ser contemplada pela condição de exotopia assumida pelo pesquisador, ao dispor e ordenar as formas do dizer dos outros no texto. O pesquisador torna-se então um entendedor, um interpretador do conjunto de enunciados dos outros, de

modo que, como diz Bakhtin (2010, p.400), “Toda a interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos.”.

Neste trajeto pelas fronteiras entre escola e comunidade, procuramos seguir pelas trilhas dialógicas que unem as duas esferas, tecendo um novo diálogo: o da imagem com a palavra, transitando ora da imagem para a palavra, ora da palavra para a imagem. Entendendo que “Cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites” (Bakhtin, 2010, p.400), vamos considerar, para a interpretação dos enunciados, o que já propôs Bakhtin quando falava das etapas do movimento dialógico da interpretação: “O ponto de partida – um dado texto, o movimento retrospectivo – contextos do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto.” (2010, p. 401).

Utilizamos as imagens em fotografia e a linguagem (discurso verbal) colhida nas entrevistas e nas rodas de conversa, como o enredo, na tessitura do diálogo entre os signos que compõem as esferas da cultura da vida cotidiana da comunidade e a cultura da vida cotidiana da escola, concebendo-os pela relação entre os sentidos em tempos históricos e espaços sociais e conferindo possibilidades de registro, interpretação e análise da realidade desse diálogo.

A imagem em seu aporte fotográfico aparece no trabalho de pesquisa como enunciado imagético que reflete e refrata a realidade abarcada no tempo e no espaço, pois, de acordo com Bakhtin, “toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico. Converte-se, assim, em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.29).

Como produto ideológico, a imagem representa uma dada realidade no tempo e no espaço captada em instantâneos e apresentada em sua superfície. Segundo Flusser (2011), para transcender o significado superficial da imagem, o olhar deve passear pela sua superfície, pois desse modo, o “olhar vai estabelecendo relações temporais entre os elementos da imagem: um elemento é visto após o outro. O vaguear do olhar é circular: tende a voltar para contemplar elementos já vistos.” (p.22) São esses os elementos que vão potencializar a compreensão dos sentidos e significados da imagem na sua dimensão dialógica e estética. As imagens fotográficas, como os enunciados na produção do discurso dos sujeitos interlocutores, trazem como enredo os enlases da relação vida e cultura, a imagem reflete e refrata um ponto de vista que está acompanhado do “conjunto projetado do enunciado” (BAKHTIN, 2010, p.291). Entendemos que, ao definir

uma imagem como dizível, temos um processo ancorado somente no elo ininterrupto da interação social viva similar ao da escolha das palavras para compor um enunciado verbal porque, outrossim, “selecionamos aquelas que pelo tom correspondem à expressão do nosso enunciado e rejeitamos as outras” (BAKHTIN, 2010, p.291). O ato de fotografar articula os dois movimentos na perspectiva da atividade estética, a saber: a compenetração – como o encontro axiológico com o objeto que se escolhe focar – e, posteriormente, o distanciamento outorgado pelo retorno ao centro do eu ao concluir o ato. A fotografia e a palavra aparecem na pesquisa como a materialidade dos conceitos de “horizonte” e de “meio” de Bakhtin (2010), possibilitando compreender o processo do fenômeno dialógico, pois o enquadramento do olhar via câmera possibilita pensar no que eu abarco nas “fronteiras” do meu “horizonte”, e qual posição eu ocupo ou eu escolho para olhar o outro, para dar-lhe o devido “acabamento”, parte da atividade de dimensão estética, “variedade do social” (VOLOSHÍNOV; BAKHTIN [1926] 2011, p.151). Assim sendo, ao mesmo tempo em que a imagem leva ao mergulho no suposto universo do outro, também assegura o distanciamento.

No período de seis meses [de junho a dezembro de 2011], registramos, observamos e analisamos as narrativas colhidas na forma de entrevistas audiovisuais, nas conversas informais, nas rodas de conversa e nos apontamentos do diário de campo feitas com os sujeitos que vivem suas existências no âmbito das duas esferas. Pelo mapeamento das narrativas e das imagens coletadas intencionamos compreender a dinâmica da relação comunidade-escola, por intermédio das festas e brincadeiras que animam o quintal.

Essa dinâmica tornou-se visível auscultando a voz da escola com suas produções artísticas, narrativas, fotografias em geral e aquelas selecionadas para serem as imagens veiculadas em seu jornal. Do mesmo modo, a voz da comunidade com suas histórias narradas e fotografadas sobre seus momentos na comunidade e na escola, principalmente aqueles que narram a paisagem natural e a paisagem cultural, das festas, brincadeiras e do trabalho. Analisamos, portanto, diálogos, observando-os em sua dinâmica constitutiva, buscando evidenciá-la pelas filigranas da compreensão ativa, portanto pelos seus sentidos.

1.2.2 Observação e coleta de dados

Na primeira etapa da pesquisa, a da observação e coleta de dados, utilizamos o recurso da fotografia para registrar o cotidiano da comunidade e da escola. Num segundo momento, buscamos informações sobre quem seriam nossos possíveis interlocutores nas entrevistas, em conversa com os sujeitos mais antigos da comunidade e com algumas das famílias cujos filhos frequentam a escola. Conseguimos, assim, as informações para fazer o mapeamento dos sujeitos que haviam ido para a escola em sua infância. Por meio desses dados, elegemos os sujeitos da pesquisa que seriam os nossos interlocutores. No âmbito da escola conversamos com as crianças reunidas em grupos, de acordo com o turno em que estavam matriculadas: 1º e 2º ano no período da manhã e 3º e 4º ano no período da tarde. Elaboramos um roteiro para o que denominamos rodas de conversa (RC) tendo por base questões relacionadas às festas e brincadeiras no quintal (da comunidade e da escola). Com os sujeitos nativos e não nativos da comunidade em geral, com os funcionários antigos e atuais da escola, realizamos entrevistas (E) gravadas em vídeo baseadas em um roteiro que serviu de guia para o diálogo. Estas foram realizadas em suas casas, após agendamento de horário disponibilizado por eles próprios.

O objetivo das entrevistas e das rodas de conversa foi ordenar e analisar historicamente a vida vivida em comunidade, fora de uma instituição social (a escola) e no âmbito da escola, reconhecer e compreender os discursos e suas estratégias interindividuais, bem como os signos circulantes nessa esfera em seus aspectos renovadores e renovados, tomando como ponto de partida o contexto atual.

Um dado interessante que convém aqui assinalar é a multiplicação dos interlocutores da pesquisa por meio das entrevistas. Descobrimos, por exemplo, sujeitos ligados à história da instituição escolar, como foi o caso de uma interlocutora que, ao ser entrevistada, revelou ter sido a primeira professora a lecionar na escola da Costa da Lagoa.

Consideramos ainda como dados da pesquisa as conversas fortuitas nos bares, na escola, nos barcos do transporte coletivo e nas trilhas do caminho da Costa da Lagoa. Para o registro dessas conversas, utilizamos o diário de campo (DC). Trabalhamos com os apontamentos desse diário durante o processo de pesquisa, estudo e análise. Desse modo, fomos compondo, articulando e analisando os dados coletados

por meio dos recursos utilizados, estabelecendo redes de sentidos com as imagens fotográficas e as narrativas orais dos interlocutores.

Pontuamos, ainda, que durante as entrevistas e as conversas informais oferecemos a câmera fotográfica para cada um dos interlocutores com a intenção de lançá-los ao seguinte desafio: capturar a imagem que poderia definir a Costa da Lagoa. Analisando o resultado desse procedimento, concluímos que três circunstâncias interferiram no andamento da atividade e no produto final e que necessitam ser explicitadas: primeiro, que a máquina fotográfica ficava em posse do interlocutor por um período de dois a três dias; segundo, houve casos em que o interlocutor buscava em seu acervo uma foto que correspondesse à resposta que desejava dar; e terceiro, esse mesmo interlocutor buscava fotos tiradas por outros para representar a sua interpretação. Com essa nossa atitude investigativa buscamos compreender, pelas narrativas e imagens produzidas ou escolhidas, o ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, em sua singularidade, bem como os sentidos de que se apropriam os sujeitos e que se entrecruzam nas diferentes instâncias sociais compartilhadas. Visamos, assim, ir ao encontro do que defendia Bakhtin/Volochínov (2006) ao referir-se à consciência individual como “um fato sócio-ideológico” (p. 33), de maneira que esta, segundo ele, “adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p.34).

Paralelamente a esse conjunto de procedimentos citados, arquivamos informações consultando os documentos oficiais da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), fichas de matrícula das crianças e edições do jornal *O Arteiro* desde a sua origem, em 1997, selecionando as edições dos anos 2010 e 2011 por esses trazerem informações sobre as festas e as brincadeiras registradas no espaçotempo da pesquisa, estabelecendo relação entre as notícias de lá e de cá.

No terceiro momento, de posse de toda a materialidade discursiva e histórica sobre a comunidade em geral e a escola, começamos a etapa da análise detalhada dos enunciados. Primeiramente escutamos por diversas vezes as gravações das entrevistas e das rodas de conversa; depois lemos e relemos as anotações do diário de campo, observando e anotando os tópicos relevantes como hipóteses, ainda, para análise; por fim, organizamos as fotos coletadas, aproximando-as por temas. Após esses procedimentos, transcrevemos os trechos das entrevistas que continham elementos relevantes para a nossa investigação.

Em suma, para a compreensão do objeto desta pesquisa, foi fundamental colocarmos em relação o conjunto dos dados coletados no decorrer da pesquisa de campo, isto é, as narrativas verbovisuais com a teoria que embasa esta investigação. Foi possível, assim, o adensamento necessário para o fortalecimento do diálogo do pesquisador com seus interlocutores (comunidades – geral e escolar); um pesquisador partícipe da comunidade investigada, sendo-lhe exigido o exercício duplo da exotopia (membro da comunidade investigada e pesquisador) para compor a análise em sua totalidade, buscando, evidentemente, na compreensão do outro, a sua, para compreender sentidos. Disse Bakhtin: “Chamo de sentidos às respostas a perguntas. Aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós” (BAKHTIN, 2010, p. 381).

2 CONSIDERAÇÕES E HISTÓRIAS PRIMEIRAS

2.1 COSTA DA LAGOA: UM LUGAR, UM ESPAÇO, UM TEMPO

Esta pode ser a história de um lugar, habitado por trilhas, águas, pedras, matas, animais, pessoas, mitos, crenças, trabalhos, brincadeiras, rendas de bilro¹, redes de pesca, barcos, botes, canoas e escolas... Como qualquer outro lugar! Mas acontece que este lugar correu atrás do tempo, que por aqui costumava passar lento e tranquilo, se deleitando nas águas calmas de uma lagoa de nome Conceição.

Um dia um vento forte chamado de Tempo de Modernidade movimentou as águas calmas da lagoa, e o Tempo da Comunidade da Costa da Lagoa, que ali passava lento, se encantou com o vento forte e decidiu então sempre correr de mãos dadas com aquele vento. Tempo de Modernidade casando-se com o Tempo da Comunidade da Costa da Lagoa acaba por atrair muitas acontecências².

O lugar que continuava caminhando calmo e tranquilo como as águas de sua lagoa percebeu que estava ficando cada vez mais distante do seu tempo, pois agora o casal de Tempos no ritmo de seu vento forte continuou sua jornada, e o lugar que não desejava ficar só correu bem depressa atrás do casal de Tempos. E de tanto correr e correr chegou bem perto do casal e, quase sem querer, encostou a sua mão nos dois, e de lá pra cá muitas mudanças vieram, como as fases da lua ou como as estações do ano.

Aos poucos, então, a cultura deste lugar foi se redesenhando, ganhando outros recortes, outros tons, outros ritos e outras nuanças. As pessoas vêm e vão e o que não muda aqui nesse lugar é que sempre se vai ou se vem de barco ou pelas trilhas, e isso até hoje!

¹ Técnica de bordado em que os pontos são feitos no ar, sem um tecido como base. Os bilros são pequenos fusos de madeira com diferentes formatos, utilizados como carretéis, onde a linha é enrolada, e que vão sendo entrelaçados na hora de fazer a renda. Esta é tecida com a ajuda de um papelão, contendo o modelo da renda, e em cima da almofada, com formato cilíndrico, aonde os fios vão sendo trançados.

² Termo usado por Bakhtin em *Estética da criação verbal* (2010, p.108) para referir-se ao processo de transitoriedade dos acontecimentos na existência humana.

2.2 ACONTECÊNCIAS

2.2.1 A comunidade e suas paisagens

Em meio a toda a modernização, exatamente em 1982, a energia elétrica foi instalada neste lugar “a luz trouxe com ela o progresso e o contato com o mundo lá de fora”, como afirma hoje a professora Maricota III (E6. verão. 12), que na época ajudou a organizar a associação de moradores da Costa da Lagoa junto com outras pessoas que vieram de outros lugares para aqui fazer residência.

E dizem as pessoas mais antigas deste lugar que, desde então, as bruxas, as encantadas e os boitatás³ esconderam-se em suas moradas. Hoje, afirmam alguns, por causa da iluminação pública, esses seres deixaram de aparecer. Outros afirmam que eles nunca existiram; seriam fruto da imaginação misturados à escuridão! Fruto da imaginação ou não, o que se sabe é que esses seres habitam o universo mítico e semiótico deste lugar, pois se puxarmos um fio de história, vem o novelo todo! Então, se alguém deseja conhecer o lugar do qual falamos, é só seguir trilhas ou navegar até aportar na Costa da Lagoa, Lagoa da Conceição.

Para chegar até aqui, existem dois caminhos: um, tombado no ano de 1986 pelo Instituto de Patrimônio Histórico Municipal de Florianópolis (IPUF), é uma trilha ligada ao bairro da Lagoa da Conceição e ao bairro Ratonas. Outra possibilidade é navegar pelo único meio de transporte público oferecido à comunidade: os barcos. Um deles é da Cooperativa de Barqueiros da Costa da Lagoa, a Cooperbarco, em parceria com o poder público municipal desde 1986. O outro é o da Cooperativa dos Barqueiros da Costa, a Coopercosta, que atua sem a parceria de poder público, mantido e regido integralmente pelo grupo que faz parte da cooperativa. E é assim que chegamos à Comunidade da Costa da Lagoa.

A Costa da Lagoa é um bairro do município de Florianópolis, na ilha de Santa Catarina, singular pela sua própria natureza geográfica, uma costa com encostas. Suas fronteiras dialogam a nordeste com o bairro do Rio Vermelho, a oeste com o bairro de Ratonas, a sudeste com o bairro da Barra da Lagoa e ao sul com o bairro da Lagoa da Conceição. Esse diálogo confere singularidade cultural ao ritmo, às entoações e aos termos da fala cotidiana, como também a suas festas,

³ Seres elementais que habitam o universo mítico da esfera cultural na Comunidade da Costa da Lagoa.

crenças e formas de convívio social. As pessoas da comunidade, em sua maioria, descendem dos colonizadores açorianos (FERREIRA, 2010).

Antes da chegada da modernidade nesse lugar, os nativos viviam, de modo a garantir sua subsistência, por meio de atividades pesqueiras, da agricultura familiar, roças de mandioca e de cana de açúcar, de onde provinham a farinha de mandioca e a cachaça, fabricadas em vinte e oito engenhos de farinha e em nove engenhos de cachaça construídos ao longo do caminho que se tornou patrimônio histórico.

Uma pesquisa realizada por Gimeno (1992), intitulada *O destino viaja de barco: um estudo histórico, político e social da Costa da Lagoa e de seu processo de modernização (1930-1990)*, aponta, entre outras coisas, a singularidade da forma de organização social das famílias desse lugar num passado não tão distante assim. Segundo a pesquisa citada, existia o que os narradores da comunidade denominam “Família do Monte”. A expressão “família do monte” indicava que todos trabalhavam para o patriarca, representado pelo pai, por ser o mais velho e por deter a posse dos instrumentos destinados à produção da subsistência, fossem as redes de pesca ou os instrumentos para os trabalhos na roça. Essa configuração na forma de organização social das famílias desenhou a organização geográfica nos usos dos espaços na comunidade, constituindo as vilas. Cada vila pertencia a uma determinada família. Segundo dados etnográficos da pesquisa realizada por Caruso (2010) na dissertação de mestrado em Antropologia Social intitulada *Parentesco e Casamento: da fuga ao morar junto na Costa da Lagoa, Florianópolis*, é possível perceber que as primeiras famílias que deram origem à comunidade da Costa da Lagoa organizavam-se em torno de núcleos que, de certa maneira, continuam até hoje. Podemos afirmar, então, que cada vila possui famílias nucleares na constituição da identidade da comunidade.

As famílias que estamos denominando *nucleares* são aquelas que habitam e se organizam dentro do mesmo lote de terra, em que se localizava originalmente a casa dos pais ou dos avós, traduzindo uma forma de convívio familiar caracterizado pela expressão local “família do monte”. (GIMENO, 1992).

Ainda, como aponta Caruso (2010), “A comunidade da Costa da Lagoa é composta de cinco vilas principais. [...] as vilas são: Vila Verde, Praia Seca, Baixada, Vila central e Praia do Sul.” Conforme o autor, na Vila Verde existe uma família, na Praia Seca conta-se com quatro famílias, na Baixada, duas famílias, na Vila Central – conhecida também pelo nome de Ponta de areia – aparecem sete famílias e finalmente na Praia do Sul conta-se com duas famílias.

Com o passar do tempo acompanhado de transformações, como o crescimento da população local em razão da crescente vinda dos de fora⁴, foi se operando a contínua transição de comunidade isolada para comunidade turística e, como consequência, as mudanças no modo de subsistência dos sujeitos que aqui vivem. Indica o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), Censo 2010, que a comunidade possui 768 habitantes; contudo, esse número se altera na temporada de verão e, segundo aponta o Posto de Saúde local, no seu mural informativo, a população aumenta quase que em 50 por cento. Entretanto, essa realidade não modificou ainda o que é uma das principais características da comunidade: os agrupamentos familiares dispostos em determinadas áreas cujas pessoas possuem graus de parentesco entre si e partilham do mesmo quintal⁵.

Os dados que indicam o grau de parentesco e a forma de organização na manutenção da identidade local foi um aspecto que levou a Associação de Moradores da Costa da Lagoa (AMOCOSTA) a iniciar um processo de reconhecimento no Ministério Público Federal para que a comunidade da Costa da Lagoa pudesse ser considerada *Comunidade Tradicional*, o que a colocaria no patamar de Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade.

Essa transição de comunidade isolada ou de difícil acesso a comunidade turística e globalizada propiciou o surgimento de novos sentidos que vão se constituindo no processo de transformação no qual o tempo insiste em correr veloz. Assim, entre mudanças, tempos e espaços, redes e sujeitos vai-se tecendo a comunhão entre passado e presente.

2.2.2 A paisagem poética da comunidade: primeiro olhar

*Chega-se aqui lentamente... E o tempo viaja nas costas do vento:
ventania, vendaval, rebojão - vento sul a nos carregar pela mão.*

Abrem-se as portas de teu reino; Vê-se a costa.

Miram-se águas, florestas, encantos e anseios

Na tela de pensamentos, pintam-se os devaneios.

⁴ Termo comumente usado na comunidade local para referir-se aos que são de fora, seja de outros bairros da ilha de Florianópolis, de outras cidades, estados e de outros países.

⁵ Quintal, revestido de outros sentidos no contexto da pesquisa, refere-se ao espaço que transita do particular para o geral e vice-versa, na posição que ocupa no cotidiano da escola e da comunidade.

*No horizonte de tua paisagem, o olhar vagueia durante a viagem
 Entorpece tempo, entorpece alma, no justo encontro que busca a calma.
 É singular o lugar, é singular o tempo que passeia por tuas encostas,
 brinca de velejar nas águas que se derramam por sobre tuas costas,
 viaja nas asas do vento, encontra os mitos que se renovam no tempo.
 Nos caminhos em que te encontro por inteiro, minha alma espelho
 compõe teu corpo de sonho derradeiro.
 Entre barcos, canoas e botes – vem o vento!
 Jets-skis, lanchas e voadeiras – levam o tempo!
 Pelos caminhos de terras e águas e nas florestas de teu habitat
 Vou buscando canções e loas
 Na ânsia de me encontrar.
 Vem o tempo veloz, vem o vento lento,
 Vem o tempo lento, vem o vento veloz,
 Fala de tuas histórias
 Que eu serei tua voz.*

(Solange Rocha dos Santos, 2010)

2.2.3 O cotidiano da comunidade

A comunidade da Costa da Lagoa se apresenta ao mundo consagrando o tempo cósmico expresso no labor diário de seus pescadores mais tradicionais e suas senhoras que ao amanhecer já estão prontas para a limpeza dos peixes e crustáceos (camarão e siri), seja para a venda nos restaurantes locais ou para uso próprio e dos seus familiares. Ao mesmo tempo, outros nativos da comunidade, em geral os mais novos, preparam-se para ir ao trabalho e/ou aos estudos.

Ilustramos esse panorama cotidiano com a imensidade de redes de pescar que registramos no quintal, com as variadas embarcações que desfilam na lagoa, com a diversidade na gastronomia caseira que exala pelos caminhos e trilhas o aroma do peixe e do feijão, com a música sertaneja que embala as festas, com a intensidade da fé religiosa das senhoras mais idosas com suas rendas de bilro que emitem palavras e frases que acompanham o jeito singular de enunciar a vida e que muitas vezes só se faz compreensível entre os nativos da comunidade. Por lá a morte é um acontecimento que promove o encontro da coletividade, aglutinando em torno de si os sujeitos em convívio nas diferentes esferas (educação, religião, economia, política e saúde), que suspendem seus afazeres para constituírem-se como iguais.

Observamos que as crianças da comunidade, em maioria, se dirigem à escola e retornam às suas casas acompanhadas pela figura do

pai. Trazemos esse elemento como uma das singularidades da comunidade. Em busca de dados para compreender essa distinção, constatamos, pelas fichas de matrícula das crianças da escola dos anos 2011 e 2012, que essa singularidade se deve ao fato de que a grande maioria (mais de 70 %) dos membros familiares que trabalham fora do âmbito doméstico são mulheres (mães). Muitas saíram para estudar e trabalhar fora da comunidade para buscarem uma vida melhor e, desse modo, ajudar na renda familiar, já que seus companheiros continuaram na dependência da pesca e, hoje, das atividades relacionadas ao turismo local para a manutenção da subsistência. É o que podemos comprovar pela fala da Dona Bilica IV (49 anos): “Ô Sol, não dá pra ficá sem trabalhá. O pouco dinherinho qui si ganha já ajuda, só pudemo fazê nossa casinha, porque tem o dinheiro certinho no fim do mêgi. Di peixe não si vévi maigi⁶!” (DC2. verão. 2012).

Outra realidade observada nesses documentos refere-se ao nível de escolaridade que, no caso das mulheres, é mais elevado, assim como sua renda financeira é mais substancial. Mas em tempos idos, eram elas, as mulheres, as que mais se ocupavam (e se incomodavam) com as atribuições da criação cotidiana dos filhos. Dona Bilica I (81 anos), uma das mais antigas moradoras da Costa, nos relata:

Antigamente era bom, magi era uma vida munto difícil, eu criei meus filho atravessando os morro pra ir até o Saco Grande, lá do outro lado, pra modi vê o médico. Tinha qui saí agi quatro da manhã pra chegá i te vegi no médico, ia com lugi de pomboca⁷ ou di vela no vidro prá não apagá no meio dos caminho. Dijahoji aqui, minha filha, tengi médico, tengi dentista. Não si podi arriclamá não! Naquelas época não si tinha nada disso, não! E olha qui nógi era praticamente

⁶ Optamos por registrar a fala dos sujeitos interlocutores respeitando seu dialeto e suas características, típicas da Ilha de Santa Catarina. Assim, para registrar a pronúncia do “s”(sibilado ou “chiado”) no final das palavras, valemo-nos dos fonemas “gi” no lugar de “s”. Assim, em vez de “mês”, “mais”, “mas”, etc., utilizamos “megi”, “maigi”, “magi”, respectivamente.

⁷ Iluminação a querosene.

*sozinha pra cuidá dos filho. Os nosso marido vivia embarcado*⁸. (E2. verão. 2011).

No período de observação e seleção dos dados da pesquisa na esfera da escola, foi possível constatar que, em geral, são os pais que comumente comparecem à escola para buscar seus filhos e filhas, pois, como já apontamos, são eles que exercem as atividades circunscritas à esfera da comunidade, uma mudança na tradição dos papéis sociais dos sujeitos, o que não modifica muito as relações de gênero nessa esfera. Cabe ainda ressaltar que alguns dos antigos pescadores, os mais abastados, na busca por uma vida financeira mais independente dos labores da pesca e do isolamento geográfico do lugar, tornaram-se os proprietários dos restaurantes e donos das embarcações que fazem o transporte público nesse lugar. A comunidade está vivendo no atual momento a transição pela qual, conforme nos referimos acima, está deixando de ser comunidade essencialmente pesqueira para tornar-se uma comunidade turística. Por essa razão, a pesca deixou de ser sua principal atividade econômica: “A gastronomia exemplifica a bem-sucedida transição social e econômica da pesca para o turismo. A pesca tradicional ainda permanece entre os costenses como atividade secundária de subsistência e a gastronomia segue seu caminho, organizando-se na esfera doméstica (unidade familiar ou grupo de vizinhança) e utilizando o saber acumulado pela cultura açoriana.” (FERREIRA, 2010, p.46).

Diante disso, afirmamos que a comunidade foi se modificando, aprimorando seus afazeres no mercado informal e formal de trabalho, na tentativa de adequar-se às demandas da cultura turística que a cada ano ganha corpo no diálogo com a cultura da comunidade. O cotidiano da comunidade se movimenta tendo como pano de fundo as relações entre trabalho e lazer. O lazer, para grande parte das pessoas que ali vivem, está atrelado ao gosto pelo futebol, música e dança. Isso é possível de ser percebido principalmente na temporada de verão, como diz Seu Maneca II (34 anos): “Nas noites quentes temos de vez em quando um forrozinho, um pagode pra agitar o pessoal. Afinal, aqui não temos muitas opções. É o futebol e o carnaval e as festas da comunidade. Fora isso não tem nada!” (DC2. verão. 2011).

⁸ Termo usado para indicar a permanência dos pescadores em alto-mar, geralmente quando vão trabalhar no município de Rio Grande (R.S) e no município de Santos (S.P).

Nos fins de tarde, geralmente na temporada de verão, os três bares noturnos da comunidade recebem as pessoas para assistir aos jogos de futebol, ouvir música e depois dançar no único salão que existe para abrigar festas seguidas de bailes. Dependendo da posição que escolhemos para dirigir o olhar, é possível que vejamos o pescador fazendo remendos na sua *tarrafa* (espécie de rede em forma de cone para pesca individual) ou confeccionando a *rede de arrasto* (espécie de rede longitudinal com grande extensão para pesca coletiva), ou ainda pescando nos trapiches e a bordo das canoas. Podemos também ver grupos jogando dominó, ou “botando fora” conversa no bar, regada a uma bebida, trabalhadores carregando materiais de construção pelas vielas da comunidade, pessoas saindo e chegando de barco com suas compras, construções e reformas de casas em andamento, turistas caminhando pela trilha até chegar à cachoeira, principal atração ecoturística do local.

São muitas e diversas as paisagens humanas que passeiam pelos arredores da comunidade da Costa da Lagoa. De onde olhamos, vemos uma comunidade que festeja a vida vibrando em todos os seus acordes, ainda que repouse em seu seio um jogo de forças e poderes políticos que, em momentos de decisão coletiva, explodem com grandes rumores. A composição cultural que se materializa nas relações entre os sujeitos, suas tradições e as paisagens naturais são as condições que fazem com que muitas das pessoas que vêm de fora optem por morar lá, atraídos pela ideia do descanso, da paz, da natureza e também pela singularidade do modo de vida desta, que é, como já vimos, uma antiga, e hoje contemporânea, comunidade de pescadores.

De lá para cá, muitas mudanças vêm ocorrendo e trazendo pessoas para estar nesse belo lugar que tece seu casamento com as mudanças espaçotemporais como quem tece as malhas de uma rede de pesca.

2.2.4 A escola e suas paisagens

Entre tantas acontecências trazidas pelo casamento entre os Tempos, no ano de 1969 funda-se a Escola Reunida Costa da Lagoa, hoje denominada Escola Desdobrada e Núcleo de Educação Infantil Costa da Lagoa, conforme encontramos nos documentos históricos da instituição escolar e consta de seu Projeto Político-Pedagógico. A instalação de uma escola na comunidade objetivava atender, em caráter multisseriado, as crianças da comunidade, do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental, seguindo o modelo das duas escolas (uma estadual

e outra municipal) que funcionavam entre as décadas de 30, 40 e 50. Na escola estadual, segundo seu Maneca I (78 anos, E1. verão. 2011), “havia maigi ou menugi 24 aluno i aqui na iscola do município a genti era ungi 40 aluno.”.

Não havendo ainda o transporte público, as professoras contratadas que moravam em outros lugares ali chegavam de barco, dormiam nas dependências da escola e voltavam às suas casas nos fins de semana. O transporte era feito com barqueiro contratado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis ou então se ia a pé pela trilha, conforme afirma a professora Maricota I (86 anos, E3. verão. 2011):

Naquela época era munto demorada à ida pra Costa da Lagoa, si ia com o remero, imagini com o vento sul! Eu morria di medo i prefiria andá pela trilha, i olha qui era longi, afinal eu dava aula na iscola que ficava no caminho pra Praia do Suli, última vila da comunidade, perto do Ratonigi i distante da Lagoa da Conceição aonde eu morava.

Entre as contínuas mudanças na localização do espaço escolar, já que esses espaços eram cedidos pela própria comunidade, foram se efetuando acordos e ajustes para viabilizar os processos de escolarização que ali vinham ocorrendo, segundo ainda as palavras da professora Maricota I (E3. verão. 2011):

Di duas dagi iscola, ficou só uma. Acreditamos qui foi por causa do número di alunos qui frequentava as aulas. Eram muito faltosos, vinham num dia i faltavam quatro. A iscola do Município tinha maior quantidade di alunos, pogintão foi possível manter ela funcionando... Magi, ainda assim, tinha dias qui faltavam muitos dos alunos. A maioria dagi criança ajudava us paigi nos afazeres domésticos fosse eligi, roça, pesca i limpeza di casa.

A sobrevivente escola do Município conhecida pelos nativos como Escola da Tia Mariquinha, por ter sido ela, Dona Mariquinha, quem cedeu o espaço da sua casa e de seu terreno para serem ministradas as aulas das crianças; em 69 mudou de lugar ao ser doado um terreno para a construção definitiva da escola, nos conta Dona Bilica II (87 anos, E4. verão. 2012): “U meu irmão é qui determino di dá o

terreno pra si fazê a iscola i também o Posto di Saúde. Ele chegô com a decisão e nógi dissemo: Si tá dado, tá dado, é a tua palavra!”.

E assim, em 1969, a escola municipal passa a ser denominada Escola Reunida da Costa da Lagoa, agora funcionando em prédio próprio, mas ainda sob a jurisdição do Município. No ano de 1988, a escola é ampliada e passa a ter vinculado ao seu espaço o Núcleo de Educação Infantil (NEI), sob a denominação de Escola Desdobrada e Núcleo de Educação Infantil Costa da Lagoa, que aqui passaremos também a nomear simplificadamente como Escola da Costa da Lagoa.

Concebida como um espaço de inclusão social sem exceção, isto é, abrangendo toda a comunidade, a escola sempre teve singular participação no panorama cultural da Costa da Lagoa. Tudo o que acontece na comunidade se estende para o espaço da escola e tudo o que acontece na escola abre-se para a comunidade, numa relação de interdependência.

Como esfera social e inserida no panorama cultural da comunidade, a escola vai tornando-se legítima naquele contexto ao trilhar seu caminho pedagógico na procura pelo diálogo cuja base é a memória das gerações passadas que ali viveram, como podemos constatar ao observar as festas e as brincadeiras realizadas na escola e na comunidade. Aliás, adiantamos, foi nas festas e nas brincadeiras que encontramos e identificamos o solo comum na partilha do quintal entre escola e comunidade. Todavia, outrora foi diferente, pois quando foi fundada a primeira das duas escolas existentes na comunidade entre as décadas de 1930, 1940 e 1950, conforme vimos acima – a qual, segundo os moradores mais antigos, estava sob a jurisdição do Estado –, este era um espaço aonde as crianças iam para aprender a ler, escrever e fazer contas, seguindo a cartilha.

A professora Maricota I (E3. verão. 2011) conta: “Eu ensinava a leitura, a escrita, as continhas di matemática, istudos sociaigi i di ciênciagi... Um pouquinho di cada coisa, magi eligi, os alunos, erum difíceis di aprender. Us paigi não davam valor augi istudos qui nem hoji. Elis magi faltavam do qui iam a iscola. Por isso não aprendiam a ler i a iscrever!”.

De igual maneira se desenrolava o cotidiano da sala de aula da outra escola, esta do Município. Ao conversarmos com Dona Bilica II (E4. verão. 2012), que no auge de seus 87 anos relembra como era a escola no seu tempo de criança, percebemos um misto de alegria e tristeza ao lembrar-se de como era ser aluna da escola nos anos de 1932:

Minha filha, eu fui pra iscolinha da Tia Mariquinha lá nu subrado pra aprendê a lê i a iscrevê, magi não aprendi não. Só sei faze meu primeiro nome. O meu primeiro professori era um tali di seu Lauzinho. Magi minina, eli era um homi munto do brabo! Nógi seguia uma tali di cartilha i quando a genti demorava pra lê i iscrevê, eli dava cum a régua nus nosso dedo i butava di castigo no areião qui nógi tinha di trazê da praia... Si judiava munto das criança! I nógi tinha qui trabalhá i estudá, mági adispogi us nosso pai tirou a genti da iscola, por causa da judiação do tali do professori.

No transcorrer dos anos, a escola foi tecendo seu caminho inserida nos processos de mudança que foram dando outros contornos ao modo de viver dessa pequena comunidade, hoje não mais tão isolada como fora antigamente. Construiu-se ali uma relação de interdependência (escola e comunidade), trazendo novas possibilidades de melhorias para a escola com base na relação entre financiamento público e obras construídas pelo sistema do mutirão.

Em 1996 constrói-se a biblioteca da escola com os recursos do orçamento participativo, o que vem a modificar o hábito de grande parte da população local, que passa a fazer uso frequente desse espaço.

Nesse caminhar, outros projetos tornaram-se viáveis, como a construção de um espaço para a “Educação de Jovens e Adultos” (EJA), as reformas e a ampliação física dos espaços da instituição destinados à educação infantil, as possibilidades de acesso às novas tecnologias e às artes visuais. Em 2000, novos recursos navegam até esse lugar, fruto do casamento das mídias tecnológicas com a educação. A escola, no limiar desta nova era, acolhe em seu espaço pedagógico uma sala informatizada com acesso à internet via rádio, com horários estabelecidos para uso da comunidade escolar e geral, ainda que os recursos humanos necessários para abraçar esse empreendimento não tivessem sido disponibilizados pelo poder público nos anos de 2011, 2012 e 2013.

2.2.4.1 A paisagem poética da escola: primeiro olhar

SONS, VOZES E CORRERIA. A VIDA PULSA.

*Pulsa o tempo e o espaço, e pulsa o traço.
O traço de quem caminha, de quem desenha os descaminhos
Que vai ao ritmo
Que ensaia tons.
Brinca de escola e sem demora coloca a rede prá pescar
Rede que congrega saberes, que alimenta sonhos de infância.
Pesca essa⁹, essa ceia que nos servem em teu quintal
Muitas histórias e brinquedos de cantar
Dança a alma e dança o corpo em teus quintais
Celebra a vida, aroma de café
Celebra o tempo, em cores de azular
Celebra o espaço, que entre encontros passará
Celebra o grande encontro, que há sentidos prá te renovar.*

(Solange Rocha dos Santos, 2010)

2.2.4.2 A escola

Para conhecer a cenografia de uma escola do ano de 2011, traçaremos um esboço da paisagem em que está inserida: a Escola Desdobrada e Núcleo de Educação Infantil Costa da Lagoa situa-se próxima da orla da lagoa denominada pelos nativos “Ponta de areia”, lugar que se localiza na vila central (ponto 16) da comunidade da Costa da Lagoa.

É uma escola de pequeno porte, abriga um parque infantil, duas salas para a Educação Infantil, duas salas para o Ensino Fundamental, uma biblioteca, uma sala informatizada, um refeitório e uma oficina de artes. Tem uma sala pequena para a direção, uma cozinha, lavanderia e almoxarifado. O corredor em forma de *L* é um espaço que se abre para todas as salas e o quintal, que serve para as atividades corporais da educação física e as brincadeiras do recreio.

A vila central onde se localiza a escola é considerada o “centrinho” da Costa da Lagoa, por ser o cenário em que estão situados o posto de saúde, a igreja católica e o salão paroquial, a igreja evangélica, a sede administrativa da Associação de Moradores da Costa

⁹ Expressão que está na logomarca da Escola Desdobrada e Núcleo de Educação Infantil Costa da Lagoa.

da Lagoa, as lojas de artesanato, a sorveteria, a pizzaria e os três bares noturnos que oferecem eventualmente música, futebol e dança. Do centrinho sai também uma trilha que leva à cachoeira, um dos principais pontos de atração turística do lugar. Em suma, é o lugar que concentra as pessoas da comunidade para a celebração de atos religiosos, a busca de assistência médica, a realização de transações/atividades comerciais, ou ainda para compartilharem do lazer nos fins de tarde, principalmente na temporada do verão.

De outro modo, é também o lugar de encontro entre a comunidade local e os turistas, que fazem do centrinho da Costa da Lagoa um ponto de efervescência transcultural com matizes nativos e estrangeiros.

2.2.4.3 A pedagogia

No que diz respeito à proposta pedagógica, a escola trabalha com a “pedagogia de projetos”, inspirada no pensamento de Hernández e Ventura (1998). Com base nessa orientação, a escola compreende o conhecimento como uma teia que, tecida pelos processos de pesquisa, vai se enredando até dar contorno a uma totalidade. Busca-se assim trabalhar as partes e o todo de forma mais conjunta e orgânica.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, um dos objetivos principais é desenvolver um trabalho que possibilite a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental de maneira que se supere a constante ruptura entre esses dois níveis da escolaridade.

Em 2011, a comunidade escolar elegeu a temática da ludicidade como base dos projetos de trabalho, resgatando *a priori* as brincadeiras como o eixo da pesquisa das turmas. Este caminhar envolve de forma mais direta as famílias e a escola, desdobramento que obviamente engloba toda a comunidade, já que, aqui, quase todos descendem dos “clãs” das famílias que formaram essa pequena comunidade de tradição açoriana.

É uma escola que recebe as crianças da comunidade e do seu entorno, totalizando em torno de 80 crianças. Por sua condição *sui generis*, organicamente faz parte da arquitetônica da comunidade local, sendo um dos espaços de sociabilidade comunitária, daí a sua importância na constituição da cultura dessa comunidade.

Percebemos, ao lançar o olhar pela primeira vez para os elementos da cultura desse lugar, a existência de uma espécie de simbiose entre a cultura escolar e a cultura da comunidade, já que os eventos e acontecimentos passam pela fronteira entre as duas esferas

que, do nosso ponto de vista, são esferas determinantes na conjuntura sociocultural que se produz na sociabilidade desse lugar. Entendemos ser este um dos elementos fundamentais para que se possa compreender a forma do diálogo que se estabelece entre as duas esferas sociais.

Outro item fundamental para que possamos compreender a escola na configuração da comunidade são os aspectos político e pedagógico do trabalho nela desenvolvido. Os projetos de trabalho constituem-se como forma de organizar os conhecimentos escolares tornando-os mais significativos para a vida dos alunos, com a intenção de promover algumas mudanças nas relações entre ensino e aprendizagem.

Desse modo, a elaboração curricular vai-se construindo numa dinâmica de trabalho que a cada ano revela novas formas de apreender os sentidos que o currículo vai adquirindo nesse processo. A “pedagogia de projetos” alicerça-se em estudos em torno dos processos de reflexão sobre a prática, estes, por sua vez, fundamentam-se nos estudos e pesquisas da relação entre teoria e prática nos processos pedagógicos conduzidos em grande parte por J. Elliot, Pérez Gómez, Carr e Kemmis (1998).

Entendendo o professor como pesquisador de sua própria prática, e assim trazendo elementos para a prática investigação-ação dentro da sala de aula, a metodologia desses autores propõe uma reflexão ativa e investigativa em torno do processo da docência. Outro dado relevante nesse particular foi o contato com o livro *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*, de Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1998), que propiciou ao grupo de professores da escola da Costa da Lagoa a aproximação às experiências da escola Pompeu Fabra, de Barcelona. Segundo os professores, foi no estudo desse livro que surgiram elementos para poderem entender e superar as inquietações que estavam vivendo naquele momento do processo de formação pelo qual a escola passava. Buscando a integração entre os dois níveis do ensino básico – fundamental e infantil – a escola objetivava superar a ruptura no rito de passagem de um nível para outro e fundamentalmente precisava pensar em um currículo que fizesse sentido para as crianças daquela comunidade, que pudessem mobilizá-las para aprender a aprender.

É importante assinalar que a preocupação central da escola da Costa da Lagoa não era a importação de um modelo, já que a opção pela metodologia utilizada nos “Projetos de Trabalho” requer, entre outras coisas, a consideração do contexto cultural e local. A escola mantém a perspectiva de conceber o conhecimento na dimensão global e

relacional, entendendo, do mesmo modo que Hernández e Ventura, que a função do projeto de trabalho

é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) O tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (1998, p.61)

Atualmente a escola elabora um projeto anual como eixo norteador do processo ensino-aprendizagem, com base no qual estrutura seu currículo. Constando basicamente de uma temática escolhida pelo grupo de professores no início do ano letivo, esse projeto, no decorrer do ano e das atividades, se desdobra em projetos de trabalho nos moldes já citados, em que o grupo de alunos e professores de cada turma decidem conjuntamente a abordagem que vai dar ao tema, buscando estabelecer os nexos com os conhecimentos escolares de cada ano, definidos pela Rede Municipal de Educação de Florianópolis e constantes no documento “Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis”.

Mais recentemente, a elaboração do currículo também é subsidiada pelo documento intitulado “Matriz Curricular em construção” que no começo de 2011 chegou às escolas da Rede Municipal de Educação de Florianópolis apontando algumas mudanças na concepção do conhecimento, trazendo-o em forma de eixos temáticos abordados dentro de áreas do conhecimento. Essa concepção de currículo escolar regulado e distribuído em grandes áreas do conhecimento, seguindo os moldes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os do Ensino Médio no Brasil, coloca em diálogo mais direto as disciplinas escolares.

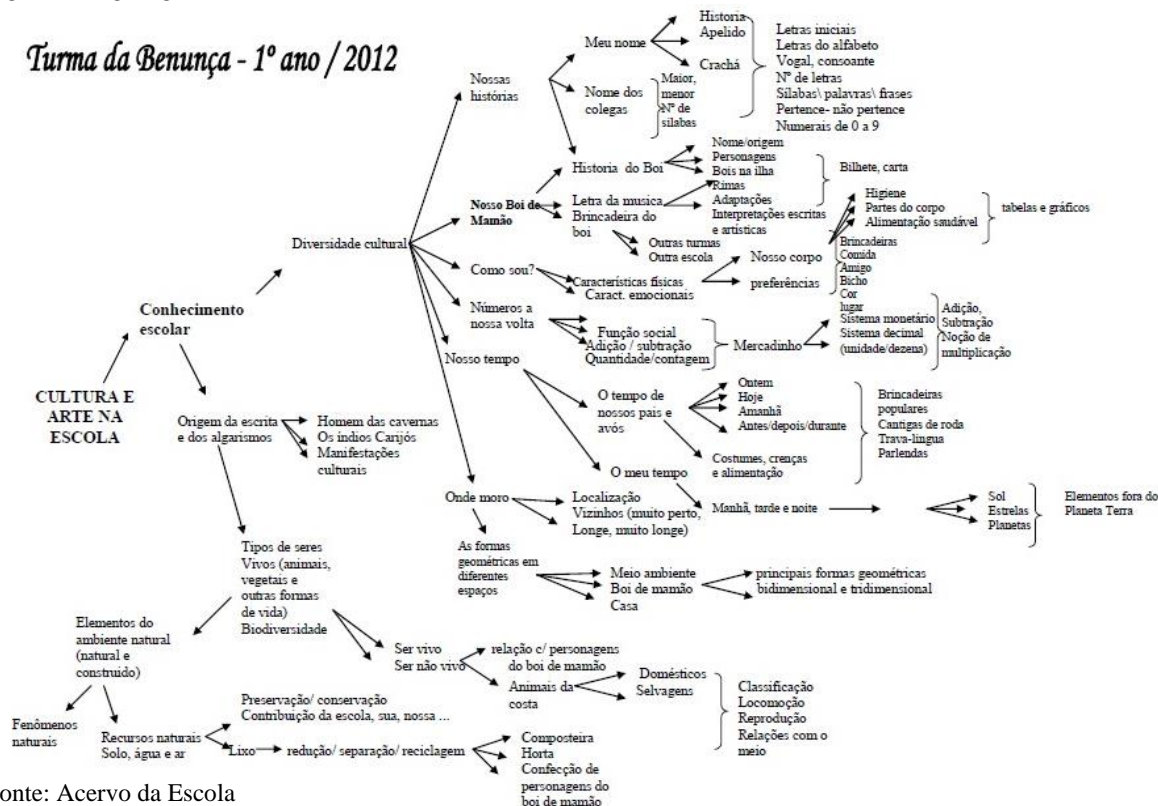
Cabe ainda ressaltar que o tema “Ludicidade”, escolhido, conforme vimos, pela comunidade escolar como base dos projetos de trabalho em 2011, também teve o objetivo de servir de estratégia de pesquisa para os professores refletirem e buscarem subsídios para o trabalho com a Infância no Ensino Fundamental, já que a escola estaria recebendo a primeira turma com a idade de seis anos. As brincadeiras e os jogos foram o ponto de partida para o enredo da tessitura curricular

que ia se compondo no dia a dia da escola com cada turma e obviamente em todo o seu corpo coletivo.

O processo de trabalho que vai se estabelecendo, forma o que o grupo de professores da escola chama de *currículo em rede*, em que cada grupo de trabalho (a turmas e os seus professores) vai tecendo o desenho de sua rede, mas sempre realizando trocas entre os grupos e os níveis de ensino que coexistem no espaço e tempo da escola, configurando, segundo o documento do Projeto Político-Pedagógico (p. 14) uma forma cíclica e sistêmica de lidar com o conhecimento.

Dizer que o currículo em sua forma vai se constituindo como se fora uma rede, pressupõe pensar nos sentidos que a palavra *rede* tem para essa comunidade, já que esta, em sua maioria, vive a pesca. A escola pensa a *rede*, no sentido pedagógico, apontando para uma abordagem sistêmica de conhecimento, como por exemplo, podemos visualizar na Figura 1 – organograma do ano de 2012, mas, ao mesmo tempo, metaforicamente, imprimindo também uma identidade à escola com base em seu universo cultural.

Figura 1- Organograma



Fonte: Acervo da Escola

Sem dúvida, podemos dizer que os caminhos percorridos pelo grupo de professores da escola da Costa da Lagoa, direcionados pelos projetos de trabalho pensados e discutidos em cada início de ano letivo, têm em seu substrato a dimensão cultural como propulsora de diálogo com o conhecimento escolar já definido pelo documento institucional que legitima a Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

É nesse encontro institucional entre a cultura escolar e a cultura popular da comunidade que se constitui a rede pedagógica dessa escola, e desse modo, a cada ano novos desafios e contradições são postos na vereda de seu processo político-pedagógico, o qual, em última instância, é o que vai sendo tecido entre os múltiplos fios que enredam os contornos singulares da cultura da escola que observamos nos meses do desenvolvimento da pesquisa.

Nesse transcorrer, examinamos o processo de inter-relação e interdependência entre uma cultura e outra, cada uma com seu contingente de vozes que, em constante diálogo, procuram harmonizar-se aparando as arestas e superando tensões. Compreendemos, nesse processo, a existência de uma base que propicia a relação estética entre ambas as esferas. Estas, ao criarem percursos de transição dos signos de uma a outra, desenvolvem estratégias de trabalho que concomitantemente reanimam, revigoram e ajustam os sentidos de existência dessa comunidade, e podemos dizer ser possível vislumbrar, nesse processo dialógico e estético, sentidos de existência para as escolas na contemporaneidade.

A rede curricular torna-se, nesse contexto, a base cuja semântica participa do universo sógnico que se constrói nas fronteiras entre as duas esferas; do mesmo modo, a expressão *pesca essa* que está na logomarca da escola, mostrada na Figura 2, exterioriza a materialidade desse encontro.

Figura 2 - Logomarca da Escola



Fonte:Acervo da Escola

Assim, entre a concepção teórica que norteia os processos político-pedagógicos e a empiria dos ritos no cotidiano escolar é possível perceber rupturas e continuidades expressas nos comportamentos, valores e atitudes que em alguns momentos preservam o que há de normativo na cultura escolar e em outros incorporam inovações que pretendem romper com o estabelecido.

2.2.4.4 O cotidiano da escola

O percurso diário da escola da Costa da Lagoa obedece a uma rotina que começa antes das sete horas da manhã para receber as crianças da Educação Infantil e depois as do Ensino Fundamental que chegam às oito horas. É o momento da preparação para a acolhida dos professores e das crianças: mesa com flores, café, bolo, pão e bolacha, financiados pelo grupo de professores e funcionários do quadro civil e terceirizados que trabalham na escola. Concomitantemente, há a preparação da merenda escolar oferecida pela Prefeitura Municipal de Educação, que fornece orientações de como prepará-la e servi-la, com acompanhamento e supervisão mensal de uma nutricionista da Secretaria Municipal de Educação.

Aos poucos as crianças vão chegando e indo para as suas salas e são recebidas pela professora e a auxiliar de ensino. Estas, num primeiro momento, deixam-nas interagir entre si, efetuando a mediação se necessário. Quando todas já estão em sala, encaminham as atividades propostas no planejamento. A Educação Infantil tem uma sistemática de trabalho que também apresenta certa constância de ritos pedagógicos que se desdobram entre o cuidar e o educar.

No Ensino Fundamental, as crianças, mais independentes, já chegam brincando com os amigos que encontram no caminho até a escola. Algumas vão comer, outras preferem brincar. No horário combinado vão para suas respectivas salas, onde a professora as aguarda e então dá início às aulas propriamente ditas.

Existem três horários que são categóricos no rito dessa escola no âmbito do Ensino Fundamental: a entrada na sala de aula, o recreio com hora da merenda e a saída. O recreio, de trinta minutos, no caso da escola da Costa da Lagoa, é subdividido: quinze minutos são para a brincadeira escolhida pelas crianças sob a supervisão de um professor e os outros quinze são para a merenda, que quase sempre é equivalente a um almoço no período da manhã e à janta no período da tarde, seguidos da escovação dos dentes. Voltam para as suas salas e no horário já determinado as crianças retornam às suas casas.

No cotidiano da escola a dinâmica espaço-tempo raramente se modifica, exceto quando há saída com as crianças para outros lugares ou então quando as crianças (da Educação Infantil e do Ensino Fundamental) são convidadas a compartilhar experiências em forma de socialização entre turmas e entre modalidades de ensino.

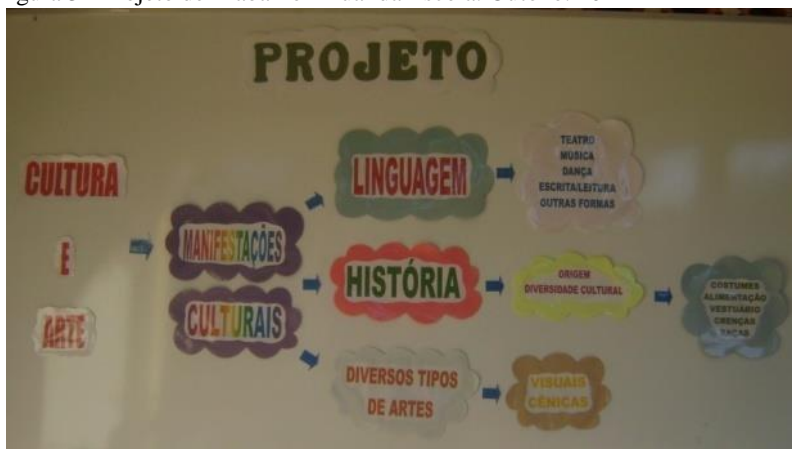
Esse olhar sobre o cotidiano da cultura escolar, demarcada pelos seus ritos cronotópicos, nos trouxe possibilidades de ressaltar os aspectos singulares da identidade da escola, pelos sentidos e concepções que esta expressa ao dialogar com o que é normativo e constante no discurso de sua existência no universo sógnico da cultura escolar. No jogo entre singularidades e generalidades, encontramos a sua universalidade como esfera social.

A Escola Desdobrada e NEI Costa da Lagoa segue sua prática orientando-se por princípios, direitos, deveres e atribuições comuns a qualquer instituição educacional pública. Sua singularidade está em estruturar-se pedagogicamente entrelaçada ao modo de vida da comunidade, ao mesmo tempo que faz parte da instituição geral da Rede Municipal de Educação. Isso porque a escola desenvolve seu processo pedagógico cumprindo as diretrizes curriculares normatizadas pela Rede Municipal para cada nível de ensino, mas o faz de forma diferenciada,

inaugurando um modo de lidar com o conhecimento diretamente focado nas lentes da cultura.

Dessa forma, a dimensão cultural ganha no espaço-tempo da escola uma visibilidade pedagógica que consideramos de grande importância para as relações entre ensino e aprendizagem, conforme podemos depreender do organograma presente no *hall* de entrada da escola, captado pela imagem fotográfica (nº1/2012) da Figura 3. Podendo ser entendido como a base em torno da qual transita o processo dialógico entre as manifestações culturais e os conhecimentos ditos escolares, o organograma anual aponta os caminhos por onde precisamente passeiam e passearão os conteúdos do currículo para cada série. Os nexos estão assegurados pelo movimento do processo ensino e aprendizagem como resultado da pesquisa que cada série vai realizando para então tornar-se coletivo na totalidade pensada e planejada pelo projeto anual da escola. O organograma se torna um elemento comum no horizonte social da esfera escolar, pois ele sintetiza os momentos do planejamento e das estratégias de diálogo entre o conhecimento escolar e a cultura da comunidade.

Figura 3 - Projeto de Trabalho Anual da Escola. Outono. 2012



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Na composição das paisagens que configuram o que seja a escola como esfera social de fundamental importância nessa comunidade, vão aparecendo os elementos da cultura local como constituintes da identidade da cultura da Escola Desdobrada e NEI Costa da Lagoa. E, ao atentarmos para o que encontramos de singular e de geral nesses elementos, percebemos que estes são fruto da tensão entre os preceitos e

normativas da cultura institucional escolar e a cultura da escola que se movimenta no interior de um campo singular e particularizado da cultura local, que também possui suas regras e normativas de convivência social que se deslocam de um campo para o outro, sem, no entanto, se confundirem.

Para entender que o cotidiano de cada uma das esferas se encontra no curso da existência dos sujeitos foi necessário estar atento ao Ser e Existir dentro do espaço da sala de aula e depois observar esses mesmos sujeitos cruzando a porta em direção ao quintal que abriga a escola e que se alarga para a comunidade quando se abre o portão. São seus risos, gestos, palavras e movimentos que se carnavalizam, pois saem do roteiro das regras e das relações de hierarquia da sala de aula e da escola para tornarem-se presentes no acontecimento da vida que se projeta em todas as direções por meio dos acontecimentos diários que enlaçam trabalho e lazer, descanso e brincadeira.

O fato de as crianças estarem no quintal, seja ele no âmbito do espaço-escola ou no âmbito do espaço-comunidade, pressupõe sempre uma liberdade que abraça o mundo em seu entorno, pois o quintal torna-se de todos e para todos, brincar torna-se sinônimo de festa! Para comprovar a essencialidade desse momento na vida cotidiana dos sujeitos foi necessário acompanhá-los nesse ínterim e situá-los num lugar de fronteiras.

Assim, é no quintal que abraça a escola e a comunidade que temos o lugar de excelência do encontro dialógico e estético, já que nele as paisagens que compõem as duas esferas citadas despem-se de suas regras para incorporarem outras sem, no entanto, se confundirem.

O quintal, em nossa pesquisa, apresenta as duas esferas sociais onde se cruzam as existências dos sujeitos que tecem suas redes sociais materializadas nos trabalhos, nas festas, nas brincadeiras, nos costumes e nos hábitos que se vão configurando nesse lugar. A tessitura desse diálogo colocado em sua dimensão estética é que consideramos ser de extrema importância para alimentar as conversas sobre a Docência e a Educação nos tempos de hoje.

3 ENCONTROS COM O PENSAMENTO DE BAKHTIN: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Pensar a escola como esfera social e, portanto, também ideológica, visa elucidar seu papel na construção dos sentidos pelos quais os sujeitos se orientam no mundo vivido, compreendendo os enlaces que produzem os discursos na sua relação com a palavra de outrem apresentada por Bakhtin (1988) na forma de duas categorias: *palavra autoritária* e *palavra interiormente persuasiva*.

A palavra autoritária se reconhece na oficialidade e a palavra interiormente persuasiva é, segundo Bakhtin, “uma palavra contemporânea” (p.146), aberta para habitar sempre novos contextos, sendo que nessa relação institui-se a “nossa palavra” (BAKHTIN, 1988, p. 145). A “nossa palavra” participa da construção de sentidos no encontro com a palavra do outro e, nesse complexo, a comunidade e a escola reafirmam-se pela distinção entre uma e outra, ao mesmo tempo que movimentos na base de uma refletem-se na outra; é o que denominamos interdependência.

É necessária a compreensão de que os sentidos reelaboram-se no encontro com o outro. Por isso, quando habitualmente em nossos discursos pedagógicos perguntamos qual é a função da escola, deveríamos, na certa, procurar compreender como se constituem os sentidos que animam sua existência.

Nos encontros com a voz de Bakhtin ([1912] 2010 a; [1924] 2012; [1929] 2011; [1965] 1993; [1975] 1988; [1979] 2010 a) vão surgindo possibilidades de buscar a compreensão do que sejam os sentidos, estes que comumente damos ao mundo que nos rodeia. Bakhtin fala que “Não pode haver ‘sentido em si’- ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele.” (2010, p. 382). Então, só podemos compreender o que seja a escola – instituição e comunidade particular no contexto de uma comunidade geral – com base na substancialidade do diálogo tecido entre ambas.

Convém, desse modo, olhar esteticamente para o complexo diálogo que emerge do contexto da escola e da sua comunidade, entendendo-o como a ponte para o encontro entre diferentes acontecimentos de existência que se manifestam no cotidiano da escola e no cotidiano da comunidade. Para isso, é preciso considerar que o encontro entre diferentes esferas sociais forma uma constelação signífica que se movimenta entre os diversos percursos da existência dos sujeitos, em que cada signo, segundo Bakhtin/Volochínov ([1929] 2006), como “um fenômeno do mundo exterior” (p.31), é resultado “de um consenso

entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação” (p. 43) que engloba as relações constituídas na concretude cotidiana e discursiva desses sujeitos, mediados por um sistema de valores que dispõe para cada sujeito a necessidade do agir responsivamente.

Assim, para pensar como a instituição formal *escola* dialoga com sua existência cotidiana no cotidiano da existência da *comunidade*, tem-se, fundamentalmente, que observar e analisar o diálogo entre as duas esferas sociais, situando-as na produção de suas práticas sociais. Dessa forma, é possível localizar as continuidades e as rupturas reordenando a tessitura ideológica do encontro, renovando ou mantendo os seus sentidos. Isso se deve ao fato de os signos carregarem inúmeras vozes sociais resultantes da diversidade de experiências e axiologias que lhes imprimem possibilidades de transmutar entre diversos sentidos, ancorados por distintos auditórios sociais: “As palavras, nesse sentido, funcionam como agente e memória social, pois uma mesma palavra figura em contextos diversamente orientados” (MIOTELLO, 2010, p.172), de modo que ao mudar de cenário a totalidade do enunciado sempre se modifica.

Olhar e pensar a relação estética que se estabelece entre a Escola Desdobrada e Núcleo de Educação Infantil Costa da Lagoa e a comunidade da Costa da Lagoa, situada neste entendimento que vimos desenhando, pressupõe refletir sobre os sentidos que os sujeitos vão atribuindo aos seus atos, ao mesmo tempo que o diálogo entre o passado, o presente e a ideia de futuro vai sendo tramado no acontecimento cotidiano da existência humana pela relação entre o dado e o criado. Segundo Sobral (2010, p. 24), esses dois últimos elementos que estão na base do agir humano são, para o Círculo de Bakhtin, a condição para pensar a noção de sujeito “não como fantoche das relações sociais, mas como um agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro.”.

O diálogo estético que se dá entre os sujeitos no mundo e entre os sujeitos com o mundo é acontecimento ímpar da existência, constituindo-se esteticamente em uma das dimensões do fenômeno da linguagem abordada por Bakhtin com base na concepção dialógica da compreensão do mundo social e do discurso.

Bakhtin (1929) enuncia uma filosofia da linguagem (o dialogismo) em contraposição a duas tendências do pensamento filosófico-linguístico de sua época: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

A primeira crítica de Bakhtin no diálogo com ambas as tendências se refere à questão do método utilizado para observar e analisar o fenômeno da linguagem, o que consiste em dizer, em linhas gerais, que o *subjetivismo idealista* trata de estudar o fenômeno da linguagem direcionando seu foco para a psique do indivíduo, com base nos estudos de Humboldt, Steintahl, Wundt, Vossler e Croce. Já no *objetivismo abstrato*, com as contribuições de Ferdinand de Saussure, Hjelmslev, Dilthey, considera-se como foco a estrutura da linguagem e advoga-se a atribuição de caráter científico ao estudo da linguagem.

Em nenhuma das duas tendências se observa a relevância e a complexidade dos aspectos sociais, históricos, dialógicos e ideológicos na constituição desse fenômeno que é a linguagem, e é precisamente esse aspecto que vai orientar o olhar de Bakhtin no conjunto de sua obra (1912, 1920-1924, 1929, 1965, 1970-1971, 1975, 1979).

Para ele, “A unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem.” (BAKHTIN, 2006, p. 70,71).

Bakhtin situa a linguagem no universo social; só aí ela, a linguagem, adquire sentido e significação porque, se considerada de forma isolada, ela reverbera apenas o significado, tornando-se estática e monológica, não participando do grande diálogo da vida. Compartilhamos com a posição de Bakhtin e a reafirmamos com uma citação que nos parece basilar: “O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos.” (BAKHTIN 2010, p. 311).

Considerando o ato estético como pressuposto da existência do diálogo entre ambas as esferas, escola e comunidade da Costa da Lagoa, é de suma importância que se compreenda a medida da relação entre o eu e o outro na forma como se criam esteticamente. Buscando embasamento teórico na obra bakhtiniana também para esse enfoque temático, encontramos do primeiro ao quinto capítulo do livro *Estética da criação verbal* os fundamentos que dão a orientação para que se possa compreender e analisar como se constitui o acontecimento da atividade estética no âmbito das relações entre as esferas da comunidade e da escola, considerando-as como duas esferas semióticas que dialogam ao compartilharem um determinado espaço e tempo social comum, estabelecendo assim uma relação de interdependência.

A estética bakhtiniana pressupõe a existência de uma relação intrínseca entre o eu e o outro, o que ele denomina relação entre autor e personagem. Bakhtin estabelece essa relação como princípio na

construção da atividade estética, entendendo que ela se sedimenta pela posição exotópica que o autor deve ter em relação a seu objeto. Diz Bakhtin (2010): “A grande causa para a compreensão é a distância do indivíduo que compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa.” (p.366), o que assegura a percepção das fronteiras entre o eu e o outro. Desse modo, segundo Bakhtin,

As fronteiras são vivenciadas de maneiras essencialmente diferentes: por dentro, na autoconsciência, e por fora, no vivenciamento estético do outro. [...] Se no primeiro movimento de dentro para fora somos passivos, no movimento de fora para dentro somos ativos, criamos algo absolutamente novo, excedente. É esse encontro de dois movimentos na superfície do homem que dá consistência às suas fronteiras axiológicas, que acende a centelha do valor estético. (BAKHTIN, 2010, p.83)

As categorias que formulamos na composição dos procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa (capítulo I) para trabalhar as ideias de Bakhtin sobre a estética e a linguagem orientam o olhar sobre a materialidade do cotidiano da cultura escolar no seu encontro com a materialidade da cultura popular representada pelo cotidiano da comunidade, evidenciando o transitar dos sentidos na busca pela sua renovação.

Com base nisso, pode-se pensar sobre o modo como se relacionam os conhecimentos revestidos de formalidade racionalista com os conhecimentos que se constroem na relação diária com o mundo, já que toda a arquitetura da estética bakhtiniana e da sua filosofia da linguagem estão centradas no acontecimento cotidiano da existência do ser social, o que abre as portas para a compreensão de que necessariamente toda relação que faz seu trânsito entre um e o outro é dialógica, sendo regida pela unidade entre tempo, espaço e sentido. Além disso, é preciso considerar, sendo dialógica é também ideológica porque mediada por sistemas semióticos os quais, ao interagirem, desenham o horizonte social que se reflete e se refrata na pluralidade de vozes que exercendo tensão circulam no interior de uma dada comunidade.

No universo em questão, temos duas esferas sociais que compõem a tessitura da comunidade semiótica, em cujo contexto cada enunciado apresenta um sistema de signos que é legitimado no âmbito

coletivo porque reconhecido socialmente. Temos, assim, duas culturas inter-relacionadas configurando dois planos de existência num determinado espaço-tempo.

É assim como afirma Bakhtin: “Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente.” (BAKHTIN, 2010, p. 366).

Com base nas considerações acima, pensamos direcionar o olhar para as esferas da cultura escolar e da cultura da comunidade com seus sistemas de signos, apresentando cada qual na sua dupla função de ser o “eu do outro” e de ser “o outro do eu”. O deslocar desses papéis nas fronteiras entre o eu e o outro conclui a arquitetônica da atividade estética, partindo dos elementos que são transgredientes à consciência ativa do autor, campo onde floresce o excedente de visão:

Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. (BAKHTIN, 2010, p.21)

Todavia, essa complementação dessa atividade estética só será possível se situada na fronteira entre o eu e o outro, onde os horizontes não coincidem e os meios não se fundem; é, assim, dessa posição que a unidade do todo pode ser organizada, suposta e assim acabada. Afirma Bakhtin (2010, p. 177) que “O autor deve estar situado na fronteira do mundo que ele cria como seu criador ativo, pois se invadir esse mundo ele lhe destrói a estabilidade estética.”.

Essa relação de interdependência entre os sujeitos é basilar no processo de complementação que damos a cada elemento que, avistado na paisagem, nos dá suporte para o processo único e singular de criação, de autoria.

4 NAS FRONTEIRAS DO OLHAR: ENTRE A COMUNIDADE E A ESCOLA

A existência cotidiana revelada nos âmbitos da comunidade e da escola é uma das questões que consideramos ter centralidade ao falarmos do encontro entre as duas esferas sociais, constituidor da paisagem da cultura a cultura. A relação comunidade e escola se efetiva com base no diálogo que movimenta a dinâmica do mundo social, adquirindo ele, o diálogo, legitimidade no corpo social, compreendido, segundo Bakhtin/Volochínov (2006), como

(...) o meio ambiente inicial dos *atos de fala* de toda espécie (...). A psicologia do corpo social não se situa em nenhum lugar “interior” (na alma” dos indivíduos em situação de comunicação); ela é, pelo contrário, inteiramente exteriorizada: na palavra, no gesto, no ato. Nada há nela de inexprimível, de interiorizado, tudo está na superfície, tudo está na troca, tudo está no material, principalmente no material verbal. (p.41)

Nesta pesquisa compreendemos que a comunidade é o lócus composto de espaços sociais variados, em que se entrelaça o que é do âmbito da vida privada com o que é da vida pública, e a escola é o lócus em que os sujeitos dessa comunidade partilham momentos e vivências no espaço público-privado da instituição social, a instituição escolar.

Entendemos o sentido de privado/público no contexto da comunidade da Costa da Lagoa, na tensão com o que é privado (relativo ao sujeito), já que nos parece evidente a profunda transição que a comunidade – até então considerada isolada e tradicional –, passa neste momento histórico ao ir se configurando como comunidade turística, incorporando gradualmente novos moradores coexistindo no mesmo quintal. Transição que aos poucos vai estimulando outras formas de convívio social mediadas por portões, muros e vigilância eletrônica.

Nessa diversidade de experiências cotidianas que a comunidade vai vivenciando, as tensões já germinadas no âmbito da Educação, da Política, da Economia, do Meio Ambiente e, principalmente, da Cultura vão se alargando.

Em muitas instâncias sociais, sejam elas formais ou informais, tem-se falado da relação entre a comunidade e a escola e de sua importância para os aspectos que se referem às questões político-

pedagógicas. Pensamos que essas questões participam de um complexo maior, que chamamos de *cultura*.

Convém, no entanto, olhar esteticamente para a dimensão desse encontro entre as esferas da comunidade e da escola, para compreender como os sujeitos se constituem nesse processo, tecendo suas vivências ao atribuírem sentidos e certa unidade quando do encontro, no plano social, do que é do coletivo e do que é do indivíduo.

À medida que se compreende a materialidade desse diálogo, é possível ver o quintal como o lugar que, por excelência, engloba a vida em seu sentido particular e coletivo. Em essência, é nesse lugar que podemos materializar a ponte que se sedimenta no processo dialógico entre as esferas sociais. Espaço onde se constroem os nexos necessários ao entendimento dos sentidos que vão se construindo no processo de interação entre escola e comunidade, no que diz respeito especificamente a duas práticas sociais: as festas e as brincadeiras, que trazemos como planos de observação no corpo da pesquisa, e que, cronotopicamente, são fundamentais para a interpretação do fenômeno que observamos em situação de pesquisa, dependendo da posição que ocupamos nesse espaço de fronteiras e nas fronteiras.

Pensar a escola e a comunidade como esferas sociais postas em constante comunicação é tornar evidente não só o que é distinto entre uma e outra, mas também o que as identifica e, portanto, lhes dá a unidade que a ponte permite, olhando exotopicamente para o que se apresenta como diálogo. São elementos que, tomados à distância, deixam entrever seus fios ideológicos; fios de uma trama que tece a rede semiótica no diálogo capaz de estender a ponte entre os dois mundos, o da escola e da comunidade em geral. Desse modo, o transitar dos sujeitos entre um e outro espaço é que lhes possibilita arquitetar a semântica do que é ponte, assegurada pela compreensão respondente.

O quintal aparece na análise como o lugar onde é possível observar a dinâmica dos acontecimentos da vida (comum ou singular) em seu trânsito diário; já as festas e as brincadeiras se relacionam com a noção de cronotopo apresentado por Bakhtin em *Questões de Literatura e Estética* (1988) no encontro social que desempenha papel organizador entre o cotidiano da esfera da escola, mais formal, e o da esfera da comunidade, com compromissos menos evidentes, com partidas e chegadas, começos ou fins.

Nesse quintal é que estão presentes os elementos que sustentam os nexos entre uma e outra esfera, ponte onde os signos tornam-se compartilhados, ou não (embates), revestindo-se de outras nuanças, de diferentes tons. O quintal abriga a dualidade dos ritos do cotidiano nas

fronteiras entre comunidade e escola, respectivamente entre o que é público e o que é privado.

É nas fronteiras desse diálogo estético que pensamos seja possível compreender os sentidos que se vão construindo na articulação entre esses dois espaços da vida social comum dos indivíduos em determinado tempo e espaço, e são esses os sentidos que, aos poucos, vão tecendo a “arquitetônica” do *Ser* e do *estar* no mundo, imprimindo as marcas de um e de todos na história constituída (movimento retrospectivo) e em constituição (movimento prospectivo).

Para apontarmos as premissas que estão no cerne desse diálogo, visto pelas suas fronteiras, nos cabe reafirmar que são basilares as contribuições de Mikhail M. Bakhtin, especialmente no que se refere ao seu pensamento acerca de “horizonte” e de “meio”, como elementos estruturantes no processo dialógico que se realiza no encontro entre o eu e o outro na atividade estética, encontro na palavra, encontro entre duas consciências em relação mútua.

Esse encontro entre consciências do eu e do outro é conduzido pelo olhar externo, estando o horizonte social inserido no que se contrapõe ao olhar do outro, olhar que abarca outro tempo, outro espaço e outro sentido com base no que vejo. Nas palavras de Bakhtin, “Minha relação com os objetos do meu horizonte nunca é concluída, mas sugerida, pois o acontecimento da existência é aberto em seu todo; minha situação deve mudar a todo momento, eu não posso demorar ou ficar em repouso. (BAKHTIN, 2010, p.89).”

Para Bakhtin, essa inconclusão em relação aos objetos do horizonte de cada um, essa abertura no acontecimento da existência é que permite aos sujeitos um diálogo centrado na pluralidade, um diálogo tecido no encontro de múltiplas vozes, no encontro entre o *eu* e o *outro*, diálogo, enfim, que *os* constituem como sujeitos historicamente situados.

Ao destacarmos o que é constitutivo no *Ser* e *Agir* de cada esfera, apresentamos a produção de cada uma no acontecimento ético, estético e social do encontro entre as duas: comunidade e escola, ocorrido nas festas e brincadeiras que ambas compartilham nesse contexto histórico.

Como estes dois lugares – comunidade da Costa da Lagoa e escola da Costa da Lagoa – atuam na composição dos sujeitos que lá vivem, e como os sujeitos dialogam com o cotidiano de ambos os lugares é uma das questões que está na tessitura da composição estética que resulta da interação entre o cotidiano da comunidade no cotidiano

da escola e vice-versa. Esta é também a questão em torno da qual se centra a análise deste trabalho.

Pretendemos, então, estender o olhar para as duas cenografias localizadas em um determinado espaço-tempo, vendo-as como um local que abarca os diversos modos de imprimir sentidos ao mundo, tornando visíveis as dimensões de cada esfera de modo que possamos reconhecer a singularidade e a universalidade de cada uma revelada pelo encontro entre ritos, normativas e formas diferentes de apresentar e apresentar-se no mundo, mas que dialeticamente vão instaurando novos percursos no cotidiano dos sujeitos que lá vivem.

Percursos que se constituem em permanente diálogo, revigorados em seus sentidos, pela composição das variadas vozes incorporadas nas relações sociais, concretizando o vir a ser na comunicação humana. Esses percursos emolduram o sistema semiótico nas fronteiras do diálogo entre as esferas da escola e da comunidade. Entre as duas esferas convivem formas de falar, formas de olhar, posturas, entoações, corporalidades, materializadas nos sucessivos atos que vão instituindo o acontecimento da existência. Entretanto, “O ato da atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepetível da vida que se vive, mas não há um plano unitário e único em que as duas faces se determinem reciprocamente em relação a uma unidade única.” (BAKHTIN, 2012, p.43).

Assim, a singularidade da vida marca seu traço através do sentido criado para a sucessão de atos particulares e gerais, que, em sua totalidade, estabelecem contínuas mudanças de posição no cotidiano vivido. No entanto, Bakhtin assegura que

O ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir; deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional, seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral), de modo que a responsabilidade especial deve ser um momento incorporado de uma única e unitária responsabilidade moral. Somente assim se pode superar a perniciosa separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida. (BAKHTIN, 2012, p.43-44).

Com base nesse entendimento, torna-se necessário, então, direcionar o olhar para as fronteiras entre as duas esferas (escola e comunidade) demarcadas pelo portão que dá acesso à escola, o qual se transforma metaforicamente na ponte entre dois mundos, ou a fronteira ou entre dois reinos, como trata Marina Colasanti (2006 c) no conto *Uma ponte entre dois reinos*¹⁰. Nesse conto, são as festas e os aplausos que tornam concreto o diálogo entre os dois reinos, algo similar ao que ocorre no encontro entre a escola e a comunidade, ao compartilharem um mesmo quintal quando juntas celebram a vida na sua existência.

4.1 QUINTAL: ENTRE FESTAS E BRINCADEIRAS

O quintal aparece nesta análise não isolado de seu entorno ou abstraído das circunstâncias espaçotemporais que lhe imprimiram as marcas que hoje carrega, mas na relação entre o dado e o novo, como ponto de transição de uma esfera para outra, do particular para o coletivo e do público para o privado, como o lugar dos encontros que se realizam no aqui/agora das festas e das brincadeiras, na comunidade em geral e comunidade escolar.

Os sujeitos que lá convivem trazem no discurso marcas repletas de vozes do passado, como as dos sentidos expressos no folclore, na roda da ratoeira, nos versos do pão por deus e na dança do pau-de-fitas e, do mesmo modo, nas brincadeiras das crianças como pega-pega, bandeira-salva, casinha, boneca, fazer renda, cozinhadinho, kemê (amarelinha), taco, carrinho de lata e pé-de-lata, entre tantas outras. São esses elementos que tecem elos e configuram certa unidade ao que há de repetível como memória cultural do povo desse lugar, como ponto de encontro entre as duas esferas, e nessa ponte dialógica, os signos são compartilhados, compondo outras nuanças e outros sentidos.

O quintal é a arena onde as festas e as brincadeiras entram no dinâmico embate axiológico que põe face a face posições diversas, visões de mundo opostas que correspondem ao repertório de signos que

¹⁰ Conta a história de uma menina cujos cabelos cresciam fortes como aço, sendo impossível cortá-los. Só ela podia podá-los fio a fio, de onde brotava sangue que, ao escorrer até o chão, virava rubis. Desse modo, a fama da menina que virara a moça dos cabelos preciosos chega ao rei. Este lhe pede alguns fios para unir dois penhascos sobre um rio, construindo o rei uma ponte. Depois de pronta, o rei manda chamar a jovem para atravessar pela primeira vez para o outro reino. Em festa reúne-se a corte, que entre cantos e danças saúda a corte vizinha. E entre aplausos o rei e a moça avançam sobre a ponte, unindo os dois reinos. (p.66-72)

orientam e regulam as relações entre os sujeitos, imbricadas com os acontecimentos da vida pública e privada. Em síntese, a representatividade do quintal como espaço-tempo da memória é determinante para o diálogo estético, por ser palco dos enunciados da esfera da comunidade e da escola.

No quintal constatamos a existência de brincadeiras e festas que em suas dinâmicas trazem elementos que rompem com algumas regras de poder e hierarquia relacionados ao que se estabelece como público e privado, como ocorre na brincadeira do boi-de-campo ou farra do boi. O quintal de cada indivíduo pode tornar-se o quintal de todos, configurando um ambiente que se aproxima do caráter não-oficial e de liberdade denominado por Bakhtin (1993) *carnavalização*.

As brincadeiras e as festas são, portanto, concretudes da dinâmica cultural pela partilha coletiva de sentidos em cujo processo renovam-se uns e criam-se outros, estendendo-se do plano interindividual ao social, do público ao privado e vice-versa. Nessa via de mão dupla, opera-se a constante renovação da memória, pois os sentidos mantêm elos com o passado e se projetam movimentando o tempo que se atualiza na enunciação.

E, no caso desta pesquisa, encontramos pela memória o elo da dialogia entre as esferas, as festas e as brincadeiras se constituem em materialidades dessas memórias, que, entre passado e futuro, tecem a dinâmica do presente, como memória do futuro (questão do “grande tempo”). Por isso compreendemos a memória como fundamento das festas e brincadeiras, memória que, promovendo o diálogo entre a escola e a comunidade, cria possibilidades concretas de conhecimento e de apreensão do outro.

Reafirmamos, portanto, que é na memória, por meio dos enunciados que podemos encontrar indícios substanciais de como se dá o encontro entre escola e comunidade e ainda como seus cotidianos se interpenetram. É festejando e brincando coletivamente no quintal – que abrange as duas esferas –, destacamos, que o cotidiano se reinventa e se estetiza como acontecimento em que os sujeitos se reconhecem como iguais e se estranham.

Nas condições concretas da interação entre comunidade e escola, focalizando as festas e as brincadeiras que circulam entre esses espaços sociais, é possível perceber como a palavra se desloca carregada de valor axiológico de um sujeito para outro. É esse processo dialógico carregado de entoações que dá alma aos sentidos, bem como são esses sentidos que, aos poucos, vão compondo a “arquitetônica” do *Ser* e do

Estar no mundo, imprimindo as marcas de um e de todos nesse infinito diálogo que travamos em nossa existência.

Contudo, é importante que consideremos, ainda, que o encontro entre a oficialidade da esfera da vida escolar e a não-oficialidade da esfera da vida na comunidade vai se construindo gradualmente com base na memória histórico-cultural de um lugar.

No quintal em que se desenrola o fio da vida no curso entre as duas esferas, cremos que os limites entre uma e outra se materializam nos signos exteriorizados no decurso das festas e brincadeiras. Assim sendo, é fundamental que façamos a distinção entre elas e lhes atribuamos o que é singular a cada qual.

4.2 FESTAS

No que se refere aos momentos de celebração e partilha comunitária, a comunidade da Costa da Lagoa tem um calendário cultural muito peculiar em sua forma de estruturação dos eventos festivos que lá ocorrem. Eventos estes, em sua maioria, organizados de maneira coletiva e bastante participativa pelas pessoas da comunidade, especialmente aquelas ligadas à igreja ou que assumem funções dirigentes da Associação de Moradores. Mas nem sempre foi assim, nos conta Dona Bilica II:

Aqui não tinha fegita não, a gente ia nagi fegita do Ratono, Lagoa e no Rio Vermeio¹¹. Aqui tinha era muinto baile com o gaitero nagi tarde do finali di semana. O tocador passava e cunvidava nógi prá dança. Meu irmão tinha uma casa ondi se fazia ugi baile que no egicurecê da noite si alumiava com a lugi da pomboca e adispogi, notrugi tempo com a lugi vovó, qui era uma lugi di se pegá camarão. Nógi tinha Pão por Deugi, Ratoera, Terno di Reigi i Divino Espírito Santo qui vinha da lagoa prá cá, abençoá agi casa, arricadá agi oferta i cumpri ogi peditórios i ainda tinha a brincadera do boi di campo, magi fegita megimo na comunidade, só adispogi qui fizeru a capela di Santa Crugi. (E4. verão. 2012)

Na atualidade, entre os eventos que ocorrem na comunidade com participação mais intensa dos sujeitos, podemos citar cinco festas: a

¹¹ Ratores, Lagoa da Conceição e Rio Vermelho são comunidades que fazem parte do entorno da Comunidade da Costa da Lagoa.

Festa de Nossa Senhora dos Navegantes, coordenada pela igreja católica; a Festa do Carnaval, coordenada pela Associação de Moradores; a Festa Junina/Julina e a Festa do Folclore, coordenadas pela escola e ainda a *Farinhada*. Esta é realizada em um engenho de farinha de mandioca desativado, mas que, segundo seu dono, se transformará em Engenho-Escola de acordo com o projeto cultural *Engenho Ponto de Cultura*, coordenado por uma professora de história da Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC) e seus estagiários neste curso. Esse projeto objetiva resgatar a memória e a identidade açoriana.

Em sua maioria, as festas nessa comunidade, independentemente da esfera a qual pertençam e do caráter que tenham adquirido no tempo atual, são festas marcadas pela tradição, pois estabelecem elos com a memória dos antepassados, criando uma atmosfera particular de existência. Segundo Bakhtin (1993, p.8), “As festividades têm sempre uma relação marcada com o tempo. Na sua base, encontra-se constantemente uma concepção determinada e concreta do tempo natural (cósmico), biológico e histórico.”.

De fato, ao atentarmos para os eventos festivos da comunidade, percebemos a mudança de posição nas relações entre os sujeitos, um deslocamento das individualidades em direção à coletividade, a dispersão que converge para a unidade. Esses aspectos, que imprimem uma atmosfera particular, emergem nos momentos festivos e ficam mais evidentes nas festas que aglutinam ao seu redor grande parte da comunidade.

E em sua maioria, os eventos festivos realizados na comunidade são de ordem religiosa, portanto, sagrados, mas carregam em seu interior elementos do profano, se carnalizam, desse modo tornam-se visíveis os elos entre um e outro, ou seja, a relação entre os elementos da cultura oficial e da cultura não-oficializada.

É importante que evidenciemos o significado que a palavra ‘festa’ teve e tem para a população. Nas palavras dos senhores e senhoras nativas, a concepção do que seja festa comporta vários sentidos que vão se redimensionando com base nas vivências e interações entre os sujeitos. É o que indica, por exemplo, a fala da professora Maricota II (49 anos), que também é nativa da Costa:

Não existiam as festas como são as de hoje. Aliás, nem chamávamos de festa, como morávamos uns longe dos outros e não tinha luz, aproveitávamos a época da raspagem da mandioca, a colheita do café, o fazimento da cana e da garapa para

cantar a ratoeira, ouvir os causos, beber e comer. Isso se dava no reduto de uma família com os vizinhos mais próximos, só às vezes vinha gente das outras vilas. (E5. verão. 2011)

Esses encontros entre as famílias e casualmente entre as vilas, embora tivessem elementos festivos como a *comilança*, a *beberagem* e a *cantoria*, e proporcionavam a reunião de diversos sujeitos no mesmo espaço e tempo, não se configuravam como festas da comunidade.

Verificamos, ao falar sobre as festas com as pessoas mais antigas, que elas compreendem que existe o sentido de festa apenas quando abrange o coletivo em sua dimensão pública. Bem nos explica Dona Bilica II (E4. verão. 2012): “Adispogi qui fizeru a capela i o salão paroquial, nógi passamo a te agi fegita pra todo mundo ir.” A capela e o salão paroquial como espaços de organização comunitária para os eventos festivos e religiosos trouxeram renovados sentidos para as festas que se tornaram a partir de então mais abrangentes e centralizadas.

A festa, segundo as falas das interlocutoras, dá indicações da conotação pública e coletiva que adquiriu nesse processo de inserção da igreja na comunidade. A festa em sua generalidade aglutinou em torno de si o sentido de religiosidade que já era um traço marcante na vida dos sujeitos, reordenando o universo místico ao tornar evidentes e convincentes os dogmas do catolicismo, ganhando continuidade na organização dos rituais coletivos das novenas e das festas da comunidade sempre em diálogo com elementos da cultura local (bailes, bebidas, comidas e discursos).

A construção desses espaços religiosos pode ser considerada um marco nesta comunidade, haja vista que os acontecimentos festivos da comunidade nos tempos da luz de pomboca e antes das construções da capela e do salão, eram os bailes realizados depois das novenas. Bailes esses que eram feitos em casas particulares, materialidade da relação privado/público, como por exemplo, na casa do Seu Tibúrcio que, ao tirar as paredes da divisória dos quartos, transformava sua casa no salão de baile.

Ao som da gaita de fole e, em algumas ocasiões, também com o acompanhamento do cavaquinho e do violão, os bailes eram o elo entre o sagrado e o profano, como conta Dona Bilica II: “Minha filha era só te a nuvena que o gaitero já vinha lá do Ratono pra modi toca aqui na casa do meu irmão. Ági vegi, ugi moço daqui acompanhavu no violão i no cavaquinho... Magi tinha di tê o gaitero, sinão num era baile que pregitasse!”. (E4. verão. 2012)

Constatamos em duas manifestações culturais, quais sejam, o cortejo da Pomba do Divino Espírito Santo, que faz parte do ciclo das Festas do Divino Espírito Santo, e a Festa de Nossa Senhora dos Navegantes a presença de traços que estabelecem a unidade entre os rituais da cultura popular e os rituais do catolicismo.

No cortejo da pomba do divino, os fiéis se deslocam a pé da igreja católica do bairro da Lagoa da Conceição rumo à comunidade da Costa da Lagoa. Pela trilha, nesse percurso de fé, sete foliões caminham angariando ofertas destinadas à organização da festa de celebração de Pentecostes (50 dias após a Páscoa), no bairro da Lagoa da Conceição. Anunciando a visita da Pomba do Divino Espírito Santo às casas, sob o batuke de um tambor, os foliões vêm trazendo uma bandeira vermelha com o desenho da Pomba Branca santificada, ornamentada com brilhos e bordados nas cores prata e branco.

No mastro da bandeira, muitas fitas coloridas são penduradas, representando os pedidos e as promessas feitas pelos devotos. Na composição do cortejo durante o dia aparecem a cruz e o tambor e, ao anoitecer, a novena com seus cânticos, regada a bebida, a comida e a conversas; o espírito festivo se consagra.

Segundo a reportagem do Jornal *Direto da Ilha* (2012, p.8-9), os signos mais representativos nas festividades do Ciclo do Divino¹² em Florianópolis são: a bandeira, os estandartes, o cetro, a coroa e a salva, símbolos que, com suas cores, retratam a origem portuguesa das festividades do Divino que datam do ano de 1296, na Vila de Alenquer, em Portugal. Conforme a Fundação Franklin Cascaes (2012), em Florianópolis, 14 bairros preservam essa tradição que chegou à Ilha de Santa Catarina em 1748.

Compreendemos as cinco festas citadas como eventos que assumem dimensões de cunho cultural e turístico para a comunidade da Costa da Lagoa. Podem-se perceber essas dimensões culturais e turísticas na forma como as festas são organizadas e divulgadas. As festas da comunidade da Costa da Lagoa são realizadas tanto no interior do espaço escolar como fora dele e em diferentes estações do ano.

Duas delas, a Festa de Nossa Senhora dos Navegantes e a Festa do carnaval, são realizadas durante a alta temporada do verão quando a

¹² O Ciclo do Divino está ligado às festas do Divino Espírito Santo, que começam depois da Páscoa e vão até setembro. O perdão e a partilha movem o culto ao Divino, com base no princípio segundo o qual ninguém pode ficar sem carne, pão (ou sopa) e vinho no dia da festa. Em Florianópolis o ciclo começa no dia 19 de maio.

comunidade recebe turistas de origem estrangeira e nacional, pessoas que vêm em busca das belezas naturais, da gastronomia local e do artesanato local.

Algumas dessas expressões ou manifestações culturais, marcadamente tradicionais, fazem parte da Festa de Nossa Senhora dos Navegantes como a presença dos artesanatos locais (rendas de bilro, crochê, canoas de garapuvu e tarrafas em miniaturas). Já a Festa da Farinhada, que faz parte do calendário de festas da comunidade, é realizada em meados da estação do inverno.

As festas organizadas no âmbito da escola, como a Festa do Folclore e a Festa Junina/Julina, também são realizadas fora do burburinho do verão. De caráter fundamentalmente cultural, promovem a renovação dos sentidos rememorando práticas sociais que há muito fizeram parte do cotidiano local, estabelecendo assim a relação entre passado, presente e futuro.

Apresentaremos, a seguir, um breve panorama das cinco festas citadas. Primeiramente vamos falar das festas que são organizadas fora do contexto escolar.

4.2.1 Festa de Nossa Senhora dos Navegantes

A festa de Nossa Senhora dos Navegantes é organizada pela comunidade católica da Costa da Lagoa, cuja sede é a Capela Santa Cruz, e pelos festeiros eleitos entre partícipes da comunidade religiosa, contando com a colaboração da comunidade em geral. Essa festa é uma das mais expressivas da Costa e é realizada na primeira quinzena do mês de fevereiro, quando a comunidade está envolvida com as demandas do turismo.

As festividades têm início na sexta-feira com missa de abertura e a chegada na comunidade da imagem de Nossa Senhora dos Navegantes, que é trazida da igreja católica da Lagoa da Conceição, e se estende entre missas, almoços comunitários, bailes e a procissão, até domingo.

Em terra, o almoço festivo é um autêntico “banquete rabelaisiano”, com muita carne, pão e bebida, seguido de um baile no salão paroquial, que, embalado pelo som de bandas de música sertaneja, arrasta-se madrugada adentro. No que diz respeito ao ato de comer coletivamente, o enxergamos atrelado ao trabalho da pesca que se caracteriza pelo sentido de coletividade e unidade compreendidas nesse contexto como fundamentais na subsistência do homem em sua relação com a natureza.

A relação entre trabalhar e comer fica, neste contexto, preme de sentido, pois,

Enquanto que, no sistema das imagens do *povo trabalhador*, que continua a ganhar a vida e o alimento no combate que é o trabalho, que continua a *devorar a parte do mundo que acaba de conquistar, de vencer*, as imagens de banquete guardam sempre sua importância maior, seu universalismo, sua ligação essencial com a vida, a morte, a luta, a vitória, o triunfo, o renascimento. (BAKHTIN, 1993, p. 246)

Figura 4 - Procissão dos Barcos. Verão. 2011.



Fonte: Acervo de um dos Interlocutores da Pesquisa

Figura 5 - Procissão dos barcos. Verão. 2012.



Fonte: Acervo de um dos Interlocutores da Pesquisa

São barcos, lanchas e canoas adornados com balões e bandeiras coloridas e bandeiras de times de futebol, principalmente do Avaí e do Figuerense, times catarinenses representativos da capital florianopolitana. A procissão é puxada por um barco que leva a estátua de Nossa Senhora rodeada de flores, crianças vestidas de anjo, padre e as senhoras responsáveis pelo ciclo de novenas, barco este seguido por outros, como o que transporta a tradicional banda da polícia militar do Estado de Santa Catarina.

É o momento da apoteose carnavalesca em que cada barco, canoa e lancha desfilam pela orla da lagoa com uma produção semiótica que reúne fogos de artifício, música, dança, comida e bebida.

Verificamos que no momento da procissão, conforme as fotos das figuras 4 e 5, dispõem-se, lado a lado, barcos fantasiados com a seriedade oficial da igreja com atos contidos, regrados e solenes; e barcos onde a liberdade desponta nas bandeiras de papel, fitas e balões coloridos juntamente com o movimento dos sujeitos dançando livremente aos embalos dos diversos gêneros musicais marcantes na comunidade, como o sertanejo, forró, *funk* e *reggae*.

Em suma, temos presentes a religiosidade e as condutas próprias das festas do carnaval, em intenso diálogo. Observamos que as centelhas de um mundo não oficializado emergem nesses momentos de

festividade coletiva, explodindo nos ritmos musicais distintos que compartilham do espaço festivo, dos camelôs vendendo roupas, CDs e jogos, dos artesãos nativos da comunidade vendendo rendas de bilro, crochê, tarrafas, dos artesãos não nativos vendendo brincos, pulseiras e colares, além dos frequentes vendedores ambulantes com suas guloseimas à vista.

Soma-se a tudo isso os tradicionais doces de dona Lisa que de barco faz o trajeto entre os restaurantes e vilas para aportar em terra carregando na cesta de vime as embalagens recheadas de brigadeiros, beijinhos, trufas de morango e de uva, bolo, rocambole, cocadas e sonho, vendidos de mesa em mesa nos restaurantes e nas areias da orla da lagoa.

Presenciamos nesta “farra” a manutenção da ordem social nos parâmetros da oficialidade e o seu reverso. As concepções se encontram e alimentam a reelaboração de mundo; aqui é possível apreender a realidade penetrando numa *segunda vida*, que, para Bakhtin (1993), permite ao sujeito experimentar e “estabelecer relações novas, verdadeiramente humanas, com os seus semelhantes.” (p. 9). Entendemos, igualmente, e repisamos, que reside aqui a profundidade do sentido de carnavalização trazido por Bakhtin.

Essa relação torna-se indiscutível se compreendemos que a intenção da festa é celebrar, agradecer e pedir proteção a Nossa Senhora dos Navegantes também conhecida na cosmologia africana por Iemanjá. Agradecer pela safra de peixes e sua abundância, para pedir a proteção aos pescadores com o objetivo de que continuem vencendo as agruras da subsistência.

A Festa de Nossa Senhora dos Navegantes é a festa que abrange a comunidade em sua totalidade; certamente está intrinsecamente relacionada ao cotidiano dos sujeitos que lá vivem, e em outros aspectos, como os já apresentados, podemos concluir que essa festa reúne elementos que, segundo Bakhtin (1993), estão associados às imagens das festas populares da Idade Média e do Renascimento.

Destacamos o excesso de bebidas e comidas em meio às falas mescladas por palavrões, xingamentos, estabelecendo um contato franco e direto entre os sujeitos. A vida privada de alguns sujeitos vem a público, passando de boca em boca entre comentários, julgamentos e deboches, com temáticas voltadas para questões conjugais, intrigas familiares e de amizades.

Assim, ao redor do balcão e das mesas dispostas pelo salão paroquial, é possível observar que “As conversações à mesa são conversas livres e brincalhonas: o direito de rir e de entregar-se a

palhaçadas, de liberdade e de franqueza, concedido à ocasião da festa popular, estendia-se a elas.” (BAKHTIN, 1993, p. 249). Reina nesses momentos a imagem do triunfo do coletivo, em síntese, “Essas imagens são profundamente *ativas e triunfantes*, pois elas completam o processo de trabalho e de luta que o homem, vivendo em sociedade, efetua com o mundo.” (p. 264).

4.2.2 Carnaval

Outra festa que destacamos é o carnaval, com duração de cinco dias, conforme consta no calendário nacional. Especificamente na Costa da Lagoa, o ápice dessa festa é a passagem de um único bloco organizado pela comunidade pelas trilhas centrais da Costa em dois dias do carnaval, no domingo e na terça-feira. Isso porque os componentes desse bloco fazem parte também da Escola de Samba Unidos da Ilha da Magia, que se localiza no bairro da Lagoa da Conceição, e assim nos outros dias do carnaval eles têm compromisso oficial com a referida escola de samba.

As origens desse bloco, organizado hoje por alguns sujeitos da comunidade, podem ser buscadas no carnaval dos anos 1990, época em que o *Bloco das Curruíla*¹³ que desfilava pelas trilhas, sem preocupação com figurino, bateria e carro alegórico, lançou as bases do que hoje se tornou tradição.

Atualmente o bloco é denominado *Bloco da Carapeva*¹⁴ e possui outros componentes, mas conta com a ajuda dos antigos componentes do bloco da Curruíla. Também incorporou elementos do carnaval-espetáculo como: carro alegórico, samba-enredo, rainha do bloco, bateria, madrinha de bateria. Nos sambas-enredo a temática da cultura da comunidade aparece como principal tema da letra, sendo fonte de inspiração para a composição da cenografia e dos adereços do bloco.

¹³ Passarinho de pequeno porte, com penas de coloração negra. Muito comum nas encostas da Costa da Lagoa, faz seus ninhos nos buracos dos bambus.

¹⁴ Peixe que só é encontrado nas águas da Lagoa da Conceição.

Figura 6 - Carnaval na Costa da Lagoa. Verão. 2011



Fonte: Acervo de um dos Interlocutores da Pesquisa

No ano de 2011 o enredo trouxe a brincadeira do boi-de-mamão e seus personagens como na foto da Figura 6, materializando um dos enunciados que enlaça a relação entre as esferas da comunidade e da escola, já que um dos personagens folclóricos da escola da comunidade está incorporado aos festejos do carnaval, como registramos pela letra da música: “O meu boi é certo, sinhá, tem que ser bem ligeiro para não te pegar. O meu boi cavaleiro deixa a cabra pular. Tá chegando a *bernunça* e o seu *Jaraguá*¹⁵... Sou carapeva tô numa boa, fico feliz na Costa da Lagoa. Sou carapeva de coração, açoriano, tenho a minha tradição.” (Samba-enredo do Bloco da Carapeva, autoria de Roseli dos Santos, 2011).

Diferentemente do que ocorria em anos anteriores, o carnaval de 2012 na Costa da Lagoa não aglutinou em torno de si a comunidade geral. Foi uma festa organizada por um pequeno grupo de jovens nativos e que teve a adesão apenas de uma parcela da comunidade, em geral os mais jovens. Nos dois dias de carnaval, domingo e terça-feira, em que o bloco desfila pela vila central, os sujeitos, nativos, não nativos e visitantes, seguem atrás do bloco com ou sem suas fantasias para brincar e dançar no carnaval.

¹⁵ Personagens do boi-de-mamão da Escola Desdobrada e Núcleo de Educação Infantil da Costa da Lagoa.

Contudo, o carnaval revela-se como um dos momentos festivos fundamentais para o fortalecimento dos elos que possibilitam o reconhecer-se no outro de forma a estabelecer novas e revigoradas relações no encontro entre o passado e o presente, entre o velho e o novo. Famílias se encontram, amigos se reencontram, novas relações se estabelecem envoltas pela alegria, pelo riso e pela liberdade. Bakhtin (1993), ao falar especificamente do carnaval no contexto da Idade Média e do Renascimento, comenta:

Que durante o carnaval nas praças públicas a abolição provisória das diferenças e barreiras hierárquicas entre as pessoas e a eliminação de certas regras e tabus vigentes na vida cotidiana criavam um tipo especial de comunicação ao mesmo tempo ideal e real entre as pessoas, impossível de estabelecer na vida ordinária. Era um contato familiar e sem restrições, entre indivíduos que nenhuma distância separa mais. (p. 14).

Portanto, o carnaval naquela época, como nos dias de hoje, evoca a ideia de unidade, de igualdade entre os seres humanos, abolindo as diferenças, ainda que transitoriamente: “O homem tornava a si mesmo e sentia-se um ser humano entre seus semelhantes” (BAKHTIN, 1993, p. 9), o que o fazia e o faz sentir ainda hoje em intrínseca relação com o “mundo dos ideais” (p.8), ou dito de outra forma por Dona Bilica II, “Nógi si divertia nas festa, cantava i dançava ratoera, si sentia muito feliz. Sempre tinha gaitero prá mode nógi dançá. Nos dia di festa tudo era muito diferente, era uma irmandade.” (E4.verão. 2012)

O fato de todos se reconhecerem como iguais nos momentos festivos do tempo da Dona Bilica II imprime materialidade aos elementos que se renovam e, do mesmo modo, são as fontes renovadoras da ideia de coletividade. Esse sentimento transcende o privado diretamente relacionado ao sujeito, pois a festa no contexto da Costa da Lagoa é esse dispositivo que, em parte, permite, nos dias de hoje, a exteriorização dos sujeitos e, como diz Bakhtin (1988), “Viver exteriormente é viver para os outros, para a coletividade, para o povo.” (p. 254).

Como festa que apresenta semelhanças com a brincadeira do boi-de-campo ou a farra do boi, como é conhecida nacionalmente, o carnaval, da farra do boi, neste quintal só consegue a adesão de parte da comunidade. No entanto, a forma de organização é similar, pois, como a farra do boi, o carnaval abrange grande parte do espaço do quintal

tomado como cenário da festa onde os sujeitos – crianças, jovens e adultos –, reunidos em cortejo, desfilam pelas trilhas. Podemos avistar durante o cortejo do carnaval o colorido das fantasias e brilhos que cintilam na euforia da movimentação dos sujeitos em festa, crianças com *sprays* de flocos de espuma brincam de guerrear, fogos de artifício clareiam o céu e o som da bateria do bloco de carnaval local orienta ou desorienta o trânsito pelos caminhos da Costa. Bebidas (cerveja, cachaça, refrigerantes e água), comida (coxinha de galinha, risoles, quibe e salsicha empanada) são vendidos pelo caminho, acompanhando o percurso dos foliões.

Estes, entre a cantoria do samba-enredo do bloco e os sambas-enredo das escolas de samba do Rio de Janeiro, fazem uma parada no bar Laurinha para descansar e reabastecer as energias com porções de batatas fritas, coração de galinha e *pizzas*, a costumeira cerveja e as caipiras de vinho e de *vodka*, além da tradicional cachaça da Costa da Lagoa, apreciada por seus moradores e visitantes. Logo após essa parada, a bateria volta a tocar e todos os foliões seguem rumo à praia onde a festa adentra a madrugada indo até o sol raiar.

4.2.3 Farinhada

A festa da Farinhada revive, em três dias, todo o processo de fabricação da farinha de mandioca nos moldes artesanais da colheita, raspagem, moagem e ainda o processo de forneamento realizado no único engenho de farinha de mandioca existente hoje na comunidade, na vila conhecida como Vila Verde e como era de costume, na estação do inverno, segundo Seu Maneca III (75 anos): “Aqui já tivero muinto engenho: di farinha i di cana di açúcar. Cada vila tinha mági di um, pogi intão nógi si reunia pra módi ajuda ungi aos otro. No frio era o tempo da farinha, do biju e do porvilho. Nógi varava a noiti cum *piroca*¹⁶ di café e uma cachaçinha pra igiquentá do frio. Mági era tempo difícil aquele!” (DC2.verão.2011).

A prática da farinhada, nos dias de hoje, visa à preservação desse engenho e aos poucos se transforma em espaço de convívio sociocultural que articula as relações entre a memória positiva dessa atividade coletiva e a tradição, o gesto recorrente entre as gerações como na foto da Figura 7.

¹⁶ Refere-se à pirão de café, mistura de farinha de mandioca com café, acompanhado de peixe frito.

Figura 7 - Peneirando a Farinha. Inverno. 2011



Fonte: Acervo de um dos Interlocutores da Pesquisa

Os sujeitos responsáveis pela coordenação da Associação do Engenho começaram no ano de 1998 o trabalho de resgate do processo de fabricação da farinha de mandioca em parceria com a escola, que utiliza o espaço do engenho para realizar a festa junina e a festa do folclore. De lá para cá, esse encontro entre escola e comunidade vem sofrendo alterações, em grande parte em razão da substituição dos responsáveis pela Associação do Engenho.

Hoje, a festa da Farinhada passa por um momento de reavaliação e reorganização das estratégias para captar recursos para continuar o trabalho de resgate dessa prática cultural. Também conta com o apoio institucional da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) em parceria com a comunidade, que, por sua vez, conta com a colaboração de sujeitos nativos e não-nativos que se responsabilizam pela organização do processo de fabricação da farinha de mandioca, em meio a apresentações musicais de artistas que moram na comunidade e também pelos embalos do som mecânico que veicula músicas de vários estilos, especialmente sertanejo, vanerão, *reggae pop* e *rock*.

São vendidos nessa festa, como mostram as fotos das Figuras 8 e 9, churrasco, bolo, refrigerante, cerveja, farinha de mandioca e distribuídos gratuitamente *beijus*¹⁷.

Figura 8 - Espetinho na “farinhada”. Inverno. 2011.



Fonte: Acervo de um dos Interlocutores da Pesquisa

Figura 9 - Bolos na “farinhada” Inverno. 2011.

8



Fonte: Acervo de um dos Interlocutores da Pesquisa

¹⁷ Massa úmida feita com mandioca, erva-doce, açúcar ou sal. Dessa massa são feitos bolinhos que, achatados, vão para a chapa no forno.

Com um formato mais intimista, se fazem presentes as rodas de violão, samba e capoeira, que se distribuem em momentos de embalos musicais por três dias seguidos, antecendo o domingo, dia em que é realizada a apresentação do boi-de-mamão da escola da Costa da Lagoa. Essa festa recebe a visita de estudantes e professores das universidades públicas de Florianópolis (UFSC e UDESC), em sua maioria pessoas ligadas aos cursos de História, Antropologia, Pedagogia, Ciências Sociais e Geografia (Ciências Humanas).

A farinhada retoma elementos significativos para os estudos culturais relativos à açorianidade, em extinção, acreditamos, mas em luta para manter-se viva por meio dos elementos de sua cultura ainda sobreviventes, tais como o engenho da comunidade da Costa da Lagoa, o único em funcionamento nesse espaço, a exemplo de outros engenhos mantidos em algumas comunidades da ilha de Santa Catarina, como o engenho de farinha localizado em Santo Antônio de Lisboa, que também realiza a festa da farinhada em parceria com o projeto *Roda Engenho*.

Desse modo, a esfera acadêmico-científica representada pela Universidade do Estado (UDESC) incorpora em seu calendário a festa da farinhada, tornando-a objeto de pesquisa. Ainda que a prática da farinhada esteja atualmente vinculada ao resgate da memória das comunidades nativas e açorianas, é a relação entre vida e cultura que nesse processo se revigora.

Na Costa da Lagoa a escola, como esfera institucional, participa da farinhada mostrando as produções artísticas dos alunos, seja no campo das artes visuais ou cênicas. A professora Maricota VI (36 anos) conta que

Antes, há alguns anos atrás, a escola era convidada a participar das festas da comunidade, levando apresentações das crianças, principalmente nas farinhadas, mas depois isso foi se perdendo com o tempo... Agora o processo da farinhada é retomado e devolvido as mãos de um nativo da comunidade que coordena todo o processo, aos poucos as pessoas das outras vilas começam a participar e a escola está voltando a participar da farinhada como fazíamos no começo, inclusive voltamos a participar dos momentos de preparo da festa como é o caso de irmos com as crianças colher a mandioca e descascar. É muito interessante acompanhar o processo todo, assim faz sentido! (DC2. inverno. 2012)

Reconhecemos no enunciado da professora Maricota VI um movimento de recuos e avanços no encontro entre comunidade e escola, que se posiciona como partícipe na vida cultural da comunidade, como se pode comprovar pela foto da Figura 10, que segue abaixo. Essa integração não ocorreu a esmo, sem dúvida é resultado do esforço coletivo na busca por um currículo ancorado nas manifestações da cultura local, basilar para as relações entre ensino e aprendizagem, conforme já demonstramos no subitem que trata da pedagogia da escola.

Figura 10 - Crianças da Escola no Engenho da Comunidade. Verão. 2011



Fonte: Acervo da Escola

4.2.4 Festa do folclore

A festa do folclore mantém-se na escola como o acontecimento que relaciona memória, tradição e conhecimento escolar. Fazendo parte das festividades do mês de agosto, reúne as diferentes gerações que formam esse grupo social. O eixo que movimenta a festa é a acolhida das diversas manifestações tradicionalmente conhecidas como açorianas que colaboram para a produção identitária desse lugar, como por exemplo, a roda da ratoeira na foto da Figura 11.

Figura 11 - Roda da Ratoeira na Festa do Folclore. Inverno. 2012.



Fonte: Acervo da Escola

Nesse evento é recorrente a presença de várias manifestações culturais e de objetos artesanais, tais como a ratoeira, o pão por deus, o boi-de-mamão, a renda de bilro, a tarrafa e a rede de pesca, a canoa de garapuvu, as bruxas, as benzedadeiras e os seus chás e a dança do pau-de-fitas, também conhecida como jardineira.

As crianças da escola preparam-se para as apresentações culturais ligadas a esse universo, dividindo-as com as senhoras nativas da comunidade e o grupo de senhoras da Lagoa da Conceição que trazem para a festa a dança do pau-de-fitas.

O banquete na festa da escola inclui bebidas como chás de ervas aromáticas, chocolate quente, canjica e café, e oferece também a tradicional banana assada na chapa. As outras comidas são trazidas especialmente por pessoas da comunidade e resultam dos pedidos feitos pela escola através dos versos do pão por deus, e dividem-se entre pratos salgados (torta, polenta e cachorro-quente) e doces (bolos de fubá, de cenoura, de banana, de chocolate, entre outros). A festa do folclore caracteriza-se como uma mostra cultural, com apresentações que obedecem a um cronograma com horários definidos pela comunidade escolar, já que a festa é realizada num sábado e é aberta ao público geral a partir do começo da tarde, com término ao entardecer.

As apresentações culturais e as exposições artesanais reúnem sujeitos da escola e da comunidade (artistas plásticos, rendeiras, escultores, músicos), como também favorecem a integração com as comunidades do entorno e mesmo da região. Ressaltamos que um dos momentos cruciais da festa é o encontro do boi-de-mamão da escola

com os bois-de-mamão de outras comunidades que são convidados. Primeiramente, os bois-de-mamão fazem um desfile pelas trilhas do entorno da escola, tocando tambores ao longo do percurso e cantando trechos das músicas que tradicionalmente fazem parte do enredo do boi-de-mamão, é um momento que se assemelha a festa do carnaval, “Alevanta boi malhado, alevanta devagar, vem cá meu boi Iaiá. Vamos moreninha, vamos até lá, vamos lá na vila, para ver meu boi dançá. Oh! Dona da casa varre seu terreiro pro meu boi entrá com mestre vaqueiro...” (pasta das músicas do boi-de-mamão da escola. 2010).

Na festa, como evento ou número final, os bois-de-mamão se apresentam em conjunto, o que resulta em uma improvisação abrindo espaço para todos – membros do boi e comunidade – participarem e brincarem com os personagens que estão no enredo da brincadeira.

4.2.5 Festa junina/julina

Fazendo parte do calendário escolar, a festa junina/julina, segundo falas de nossos interlocutores, foi o primeiro evento festivo que a escola organizou em sua história. Conta Dona Bilica II que na sua infância não havia festa na escola, só depois de a escola ocupar o terreno oficial doado pela Prefeitura, passaram a ser realizadas as festas juninas.

De acordo com sua origem, a festa junina/julina faz parte das comemorações em homenagem a São João e, na comunidade em questão, incorpora a tarefa de angariar fundos para a APP da escola, destinados à compra de material didático-tecnológico (televisão, máquina fotográfica, máquina de xerox, aparelho de som), bem como de livros de literatura geral e infantil.

A festa junina/julina apresenta as características das festas rurais (quermesses) feitas em homenagem a São João, com quadrilhas, barraquinhas de doces e salgados típicos da produção rural, como (o milho, a canjica, a pipoca, o quentão, a batata-doce, o aipim com melado, pé-de-moleque, paçoca, entre outros). Conta Dona Mariquinha II (60 anos):

Naquele tempo agi escola fazia uma grande fegita junina, differenti dagi di hoje. No começo da tarde, durante o dia era pragi criança da escola, adispogi di noitinha ficava só ugi grande. Si vendia quentão e cerveja, tinha a banda de música Terralão, dos rapagi magi jovi da comunidade i a fegita intão varava a noiti. Ugi rapagi tocavum fôrró, sertanejo... um poco di

tudo. Tinha também a quadrilha da comunidade, que pegava a roupa na oficina de reciclagem e se vestia de forma avacalhada. Virava uma grande festa! (DC2, verão, 2012)

Segundo o jornal *O Arteiro* (2000, ano I, nº1), a festa junina/julina se transformou numa tradição da escola, como também as danças típicas da festa (foto da Figura 12) e o boi-de-mamão (foto da Figura 13), que se tornou uma inovação nesse contexto festivo.

Figura 12 - Quadrilha na Festa Junina/Julina. Inverno. 2011



Fonte: Acervo de um dos Interlocutores da Pesquisa

Figura 13 - Boi de mamão. Inverno. 2011



Fonte: Acervo da Escola

Dessa festa fazem parte inúmeras apresentações que reúnem dança e canto, geralmente as cantigas de roda de domínio público, cujas temáticas estão ligadas às festividades juninas/julinas em semiose com elementos da cultura local.

O caráter financeiro da festa perde seu sentido e não se tem mais a presença das barraquinhas vendendo comida e bebida, pescaria, beijo, recados e outros jogos, comuns nessas festas. O boi-de-mamão se mantém como a principal e a última das apresentações da festa junina/julina.

Ao analisar as festas no interior das duas esferas (comunidade e escola) podemos compreender, então, que estas aparecem com sentido de “vida festiva” (BAKHTIN, 1993, p. 7), porque mantém alguns dos princípios de liberdade que eliminam fronteiras, no caso desta comunidade, entre o público e o privado, além de propiciar momentos de contato, entre os sujeitos, desprovidos de regras e hierarquias sociais existentes em vários eventos do cotidiano dos sujeitos.

Isso nos leva à reflexão de que a farra do boi, as rodas de ratoeira, os bailes na casa do seu Tibúrcio, o terno de reis, bem como os encontros de trabalho coletivo na pesca da tainha e os trabalhos nos engenhos de cana de açúcar, nos engenhos de farinha de mandioca, a colheita do café eram os momentos que corporificavam os elementos festivos de uma cultura não oficial marcada por suas próprias regras, mitos, palavras e brincadeiras que levavam em conta o auditório social que lá se compunha.

E hoje os vestígios e o redimensionamento do que fora todo esse movimento de cunho popular adentram os espaços considerados oficiais na comunidade, principalmente nas esferas da escola e das igrejas (católica e evangélica) e, do mesmo modo, mantêm alguns de seus aspectos vivos, principalmente na festa religiosa da Nossa Senhora dos Navegantes, na festa do folclore e na farinhada (foto da Figura 14) que, com seus ritos, incorporam vivências do cotidiano na memória, como coletividade.

Figura 14 - Na Roda do Engenho. Inverno. 2011



Fonte: Acervo de um dos Interlocutores da Pesquisa

Hoje podemos conhecer um pouco dessas tradições que são revisitadas na esfera escolar, principalmente durante a festa do folclore. Essas festas se estabelecem como caminhos para o fortalecimento de laços interlocutivos com a memória cultural da comunidade, tornando evidente a posição da escola como espaço de convívio comunitário onde diferentes gerações podem se encontrar para experienciar mútuas e novas relações de conhecimento, sinalizada na foto da Figura 15 pelo encontro entre as crianças e a música, imprimindo aos processos de ensino e aprendizagem uma dimensão patrimonial.

Figura 15 - Elo Musical. Outono. 2011



Fonte: Acervo de um dos Interlocutores da Pesquisa

A escola inseriu algumas das práticas sociais da comunidade em seu currículo, como por exemplo, os convites e pedidos em “pão por deus” que são endereçados aos sujeitos da comunidade para organizar as comidas na festa do folclore realizada no mês de agosto e a tradicional roda da ratoeira, em que as avós e/ou mães cantam os versos das quadrinhas que fazem parte da memória de suas vivências e na mesma roda compartilham versos criados pelas crianças da escola e hoje cantados.

Não podemos deixar de explicitar que existe uma formalização dessas práticas, como é o caso da ratoeira. Essa brincadeira, ao entrar no espaço da escola, altera um dos elementos fundamentais de sua arquitetura, o elemento da improvisação, que nesse contexto, adquire um caráter mais estável, digamos assim, já que as letras das músicas já vêm prontas. Aspecto esse ressaltado na narrativa do Seu Maneca IV (63anos):

Nógi aqui brincava di ratoeira ou boca di flor como a genti chamava. I era tudo di par em par, di casal, um inventava um verso i otro arrispondia, tinha di sê tudo inventado na hora e rimado, bem certinho. Pogi bem, agi iscute só menina, (Seu Maneca Canta): Menina bonitinha, cinturinha di buneca, eu fui lá na tua casa, tomei água di caneca; meu galho di malva, meu manjericão, dá tregi pancadinhagi no meu coração... E assim vai! (DC2. verão. 2012)

Essa integração entre vivências recria algo de novo na relação entre comunidade e escola as quais, ao compartilharem brincadeiras, histórias locais retratando as crenças e o imaginário da comunidade (foto da Figura 16), e tradições como a ratoeira, o pão por Deus, o boi-de-mamão, se reconfiguram ao instaurarem outras possibilidades de sentidos para o que já estava relativamente estabilizado. Assim, reconhecemos que a produção da existência é marcada pela alteridade e é nessa cadeia discursiva que se constitui o sentido de pertencimento, de uma comunidade em relação à outra.

Figura 16 - História de Criança Embruxada. Primavera. 2011



Fonte: Acervo da Escola

Podemos verificar que a vida neste lugar, segue seu ritmo, entre momentos de estafante trabalho pela sobrevivência e festas e brincadeiras, fenômenos ou acontecimentos essenciais ou mesmo vitais na organização social e cultural da comunidade por terem caráter coletivo como tinham os ciclos de trabalho nos tempos de outrora.

Podemos até afirmar que essas festas e brincadeiras orientam e redirecionam hoje as relações entre os sujeitos em suas co-existências. Nessa perspectiva, a relação entre o que há de universal e o que há de singular em cada atividade pela qual os sujeitos realizam sua existência no interior de grupos sociais, é determinada, em grande parte, pela responsabilidade do agir de cada um no conjunto social em que os sujeitos estão inseridos. Esse complexo compõem o substrato que movimenta a relativa estabilidade que se estabelece no campo da

cultura, campo “inteiramente situado sobre fronteiras” (BAKHTIN, 1988, p. 29).

Entendemos, assim, que é nas fronteiras do grande diálogo travado nesta comunidade no embate entre a palavra e a contrapalavra que se institui a atividade estética. Processo esse que articula dois momentos distintos, o da compenetração (aproximar-se do outro), e o do acabamento (afastar-se do outro), que se sucedem “embora eles estejam intimamente entrelaçados e se fundem no vivenciamento ativo”, como defende Bakhtin (2010, p. 25), num movimento de empatia com o outro, seguido de um distanciamento que possibilita seja assimilado o material da compenetração vivenciado no horizonte do outro. Bakhtin (2010) diz, ainda, que só exotopicamente é possível assimilar esse material em “termos éticos, cognitivos ou estéticos” (p. 24).

Se olharmos, então, exotopicamente para as duas esferas em questão, percebemos serem dois mundos que celebram seu encontro nas festas, sejam elas organizadas no plano da cultura institucional (escola) ou no plano da cultura popular (comunidade). Assim, talvez possamos compreender esses encontros festivos como elementos fundamentais na constituição cultural desse universo semiótico em particular, mas que, em sua particularidade, enuncia o que é regular e comum e nos permite o reconhecimento no outro daquilo que é parte em nós.

4.3 BRINCADEIRAS

As brincadeiras realizam o enlace entre o mundo da vida e o mundo da cultura e, nesse entremeio, o tempo e o espaço concorrem na produção de sentidos. O brincar corporifica certa estética, pois “supõe também o aprendizado de uma forma particular de relação com o mundo marcada pelo distanciamento da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada.” (BORBA, 2007, p.36).

Observando as brincadeiras que circulam no quintal comum à escola e à comunidade, pudemos compreender que as possibilidades de permanência (atualização) e de reinvenção das duas esferas estão presentes no cotidiano, no vivenciamento do ato de brincar. Durante o período de observação, em nenhum momento as brincadeiras mantiveram-se rígidas ao que “sempre foi”; há estabilidades, sim, mas estas sofrem oscilações como na vida real. Entretanto, as brincadeiras, apesar de suas mais diferenciadas naturezas, são convencionadas por algo que permanece e é reconhecido.

Embora tenhamos clareza das várias concepções sociais, pedagógicas e históricas que dão subsídios para compreender o que seja

a brincadeira em seus diversos contextos, nós a observamos nesta pesquisa pela ótica das práticas sociais, que comportam diversos gêneros do discurso, e como tal apresentam-se como fenômenos das atividades humanas. Os gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2010), são como “correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.” (p. 268).

As brincadeiras têm regras e são essas regras que asseguram a dinâmica do ato de brincar, como, por exemplo, nas brincadeiras de pega-pega, muralha, esconde-esconde e bandeira salva. Já nas brincadeiras de roda e nas cantadas, é o enredo contado na música que orienta o desenvolvimento do brincar que em alguns casos está focado na dramatização desse enredo e ainda que nele haja adaptações, como é o caso da brincadeira do boi-de-mamão e da ponte da vinhaça, o tema (conteúdo temático) é que define a composição da narrativa.

Outro aspecto relevante das brincadeiras no quintal diz respeito ao encontro das crianças com o mundo do trabalho, ou seja, com o cotidiano de seus pais, familiares, enfim, com pessoas de seu círculo mais próximo ou até mesmo distante. Do encontro entre a linguagem das atividades laborais e a dimensão do imaginário dessas crianças surgem brincadeiras criadas e/ou reinventadas, como estas, entre tantas outras: quem cai na rede é peixe, pescar, corrida de barcos, pular do trapiche, escolinha, casinha, médica (o), enfermeira (o), faxineira (o), as quais colocam em jogo a criatividade infantil frente à diversidade das ações humanas, sejam elas profissionais ou não, como também frente às relações de afetos e desafetos e de convívio social.

Piacentini (2010), ao olhar para esse perfil nas brincadeiras infantis retratadas, particularmente, nas esculturas de argila de um artista catarinense, Franklin Cascaes, comenta: “As brincadeiras infantis de Cascaes destacam a especificidade da ligação entre o mundo infantil e o mundo adulto na Ilha de Santa Catarina, onde acompanhar os pais nos afazeres diários se transforma em atividades lúdicas.” (p. 21).

Presenciamos, no quintal, as brincadeiras das crianças ganhando contornos diversos, já que o quintal também se compõe de uma paisagem que proporciona o contato com a lagoa, a cachoeira e a mata atlântica. Assim, ao observarmos as brincadeiras em seu desenrolar, detectamos um repertório brincante preenchido de variáveis que compreendemos ser fruto da intersecção das variadas vozes constituídas na relação entre o que Bakhtin (1919) define como o *mundo da cultura* (das representações, objetificações, teorizações) e o *mundo da vida* (do ato único, singular e vivido).

Portanto, as brincadeiras que animam o quintal se situam no movimento do cotidiano entre cultura e vida. As brincadeiras emergem no contexto do cotidiano fortuito e no contexto festivo, seja na escola e nas trilhas da comunidade (foto da Figura 17), trazem o caráter de liberdade que rompe, ao menos temporariamente, as fronteiras entre o privado e o público.

Figura 17 - Pescaria no Quintal. Primavera. 2010



Fonte: Acervo da Escola

No universo das brincadeiras, torna-se também evidente a diversidade de vozes registradas nos sentidos que se revigoram a cada novo contexto da brincadeira e o ato de brincar como experiência do *agir humano* recria e dá continuidade ao diálogo interminável que perpassa pelo tempo, constituindo o *ser* que compartilha de um grupo social comum, como podemos compreender pela fala de Alecrim VIII, ao contar sobre as brincadeiras de hoje: “Agi brincaderagi que fazemugi hoje na rua i na escola são muito parecidas com agi qui meu pai brincava naqueli tempo... Di escondê, di pega-pega, di queimada, di bola. Ah, a gente brinca di cagicuda também, que minha vó também brincava!” (RC1. outono. 2012).

A relação entre tempos históricos está materializada na pluralidade de vozes que entre si dialogam com base nas memórias comuns dos sujeitos deste grupo social que até pouco tempo atrás, pela tradição oral e pela perpetuação das práticas sociais, organizavam seus conhecimentos e tradições, mantidas ainda hoje, com base na cenografia

cultural onde transitavam os sujeitos inseridos nas suas relações interindividuais e sociais, onde os enunciados se encontravam e as múltiplas vozes entravam no grande diálogo.

É o que podemos constatar na fala da professora Maricota VI, em entrevista concedida ao jornal da escola, *O Arteiro n. 3* (2007, p.16): “Na minha infância eu brincava de cascuda no morro; carrinho de lata (colocava uma madeira em cima de latas e escorregava morro abaixo); furrum-furrum; imitar a venda da Bia (barraquinhas) na Praia Seca...”. Essa relação entre o discurso de Alecrim VIII, acima, e o da professora Maricota VI revela a dinâmica da relação entre espaços, tempos e sentidos nas tradições “brincantes” e festivas como na brincadeira de escorregar de cascuda na foto da Figura 18.

Figura 18 - Escorregando de Cascuda. Verão. 2010



Fonte: Acervo da Escola

Por isso as destacamos como elementos preponderantes na configuração do universo sógnico que se desenha no constructo de uma determinada comunidade e sua cultura. Em síntese, são aqueles elementos que, redimensionados e inovados no tempo e no espaço, mantêm-se conectados aos conhecimentos convencionados no horizonte social constituído pela interação entre as memórias que vivem no coletivo e no plano interindividual.

Distinguímos que no quintal, de modo geral, existem diversos espaços sociais para brincar: na rua, em casa, na praia, na cachoeira, na escola, nos trapiches e outros, o que determina a escolha da brincadeira,

a qual, inserida no mundo vivido, modifica-se em cada um desses contextos.

Brincar na rua caracteriza-se pelo encontro de várias crianças no mesmo espaço; são estas as brincadeiras que aglutinam em torno de si, na maioria das vezes, grupos formados apenas de meninos ou apenas de meninas e, em alguns casos, de ambos os sexos. Certamente podemos comentar acerca das questões relacionadas ao gênero, já que existem algumas brincadeiras tradicionalmente convencionadas para as meninas e outras para os meninos e ainda aquelas que todos (meninas e meninos) brincam juntos.

Vê-se no quintal, em seu âmbito público, comumente grupos de meninos com estilingues, pipas, bicicletas, bola, tacos e *skates*, brinquedos que são mediadores das brincadeiras e para, além disso, são produtos de determinada cultura, portadores de ideias e valores, constituídos de sentidos e, portanto, ideológicos.

No âmbito do privado, geralmente estão as meninas com suas bonecas, casinhas, pula-cordas, estojos de maquiagem. O que nos chama a atenção nesse aspecto é a diferença no domínio do espaço público, ou seja, a pouca ocupação do quintal, por parte das meninas, realidade que, pensamos, é reforçada pelos sentidos que o brinquedo assume na cadeia discursiva dos processos interativos, como também pela divisão dos brinquedos por gênero.

É o que podemos ver expresso no comentário de Alecrim II: *Apesar de ser menina, minha brincadeira preferida é o futebol.* (RC1. outono. 2012). As relações de gênero são visíveis na ocupação do quintal, haja vista que os meninos são os que comumente estão nas brincadeiras de rua, em pequenos grupos, levando bola, *skate*, fundas (estilingue/bodoque), tacos e bicicletas. As meninas brincam nos pátios ou na frente de suas casas, próximas do reduto familiar.

Entretanto, também constatamos pela observação do cotidiano deste lugar que o mundo das brincadeiras de rua torna-se menos explorado, ainda que na estação do verão o panorama se modifique, quando então meninos e meninas passam o dia brincando nas águas da lagoa. Acreditamos que a pouca exploração do espaço da rua deve-se também ao fato de que alguns brinquedos hoje produzidos estão mais voltados para o mundo privado (do sujeito como indivíduo), restrito aos espaços domiciliares, principalmente aqueles que aparecem relacionados com as mídias e as novas tecnologias da informação, preponderantes na constituição do imaginário das crianças na atualidade.

Isso pode ser constatado nos enunciados voltados à infância e veiculados pela mídia. Dona Bilica II relata uma de suas brincadeiras na infância e aponta para o papel da televisão nas brincadeiras de hoje:

Ischi!... Minha filha naquelagi época nógi brincava di ratoera i di buneca, bebê, qui minha mãe i minhagi irmã cumprava di um homi qui vendia, vinha lá da cidade. Nógi também cagicava a laranja i dizia qui era tainha igicalada assim direitinho, por trági i fazia um varalzinho da ibira da bananera¹⁸ i dizia qui era pexe qui ia botá pra secá. Hoji não se brinca magi dessagi cousa. Agi criança brinca magi di cosa qui si vê na televisão. (E4.verão.2012)

Ao transitar de um tempo a outro (passado/presente) por meio das narrativas dos interlocutores, podemos ver a diferença dos enunciados e suas interlocuções. Na fala de Dona Bilica II vimos a relação da brincadeira com o trabalho, retratando um tempo não tão distante assim. Já na fala e na foto da Figura 19, na sequência, podemos observar a relação da brincadeira com os elementos veiculados pela televisão, como bem disse Dona Bilica, acima. Essa fala é de Alecrim XII, do 2º ano do ensino fundamental, que materializa o atual momento ao contar como vem brincando:

A gente monta as equipes com heróis e capangas. Depois de escolher os bonecos, a gente brinca na sala, no quarto e na rua da nossa casa, aí cada um tem um campo. Os bonecos lutam, voam e pulam de lugares altos qui nem nos filme. Tem carinha com arma qui é vilão, mas às vezes, eles são também do bem. Com os bonecos a gente também brinca assim... Ah, a gente também brinca com nós mesmos e é assim ó: Nós escolhemos uma espada e brincamos de lutinha contra monstros e vilões... E a gente faz os barulhos assim: Puuf... Puuf... quando tá com alguma arma ou cum magia. Com a espada sai um ventinho que faz o barulho: Fuuuu... Fuuuu... (a criança faz o movimento corporal da luta com espadas). (DC2.verão.2012)

¹⁸ Refere-se à folha da bananeira.

Figura 19 - Bonecos que “lutam”. Inverno. 2010.



Fonte: Acervo de um dos Interlocutores da Pesquisa

Essas duas narrativas são representativas do tempo histórico que os sujeitos vivem. As brincadeiras a que se refere Alecrim XII incorporam elementos do momento histórico em curso, estando explícito, embora não declarado, o papel das mídias nesse processo: são muitas as brincadeiras que trazem personagens da televisão, dos seriados e dos filmes, assim como muitas brincadeiras são redimensionadas com base na televisão, principalmente, mas também nos *videogames* e na internet.

Temos hoje, no cotidiano das crianças da Costa da Lagoa, brincadeiras que estão relacionadas às novelas da televisão, como é o caso, por exemplo, das descritas nos dois relatos, abaixo, que se referem, respectivamente, às novelas *Rebeldes* e *Carrossel*:

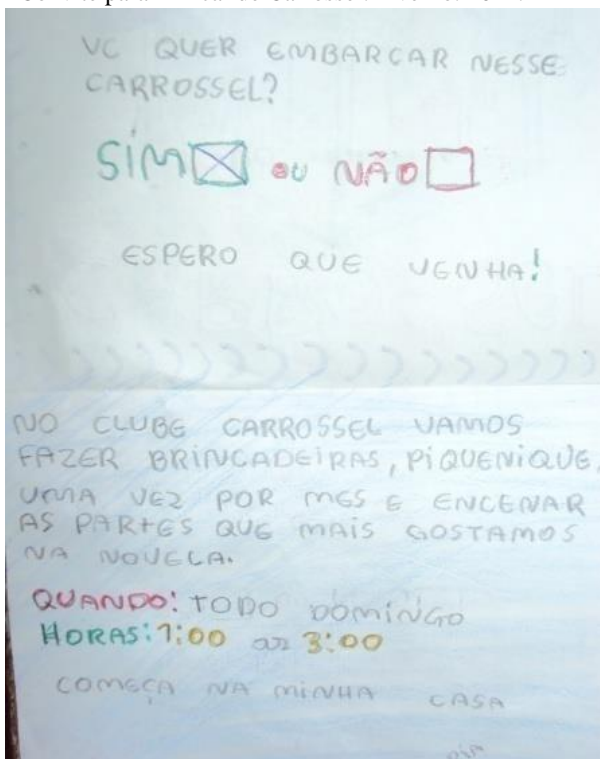
“Nógi criamos o clube Carrossel, e todos ogi domingo nos encontramos na casa de um de nossos amigo do clube, pra poder brincar de sê ogi personagens da novela. Levamos suco, refri, bolacha e brincamo a tarde toda. Adoramo cantar e dançá as músicas da novela!” (Alecrim I. RC1. outono. 2012)

Ah... Também brincamo no recreio da iscola e é tipo assim: a gente leva o CD e o DVD da novela [trata-se da novela Rebeldes] e cada um é um personagem i não pode trocá, aí a gente bota o DVD e fazemugi igual. Pegamos um monte di cadernos i livros i brincamo qui tamugi na aula...

É muito engraçado! (Alecrim VII. RC1. outono. 2012)

Os gêneros televisivos e midiáticos vão sendo reconstituídos na tessitura do ato de brincar que, em sua dimensão social e criadora, sempre transcende o que está dado. O ato de brincar traz em si, portanto, o ato de reinventar, de criar, conforme atestamos pelo registro fotográfico da Figura 20.

Figura 20 - Convite para Brincar de Carrossel. Inverno. 2011.



Fonte: Acervo de um dos Interlocutores da Pesquisa

O Clube Carrossel reúne um grupo de crianças em que participam meninas e meninos, mas, na maior parte de nossas observações acerca das brincadeiras no quintal, os vimos brincando em grupos distintos, meninas de um lado e meninos de outro.

Essa separação ou divisão por gênero, habitual fora do portão da escola, se modifica no espaço interior da escola. Isso se deve ao fato de as brincadeiras serem mais controladas pelos adultos, na instituição

escolar, como podemos constatar pelo que dizem algumas crianças do terceiro e quarto ano do ensino fundamental (RC1.outono.2012):

Alecrim I - Brincar na comunidade, na rua é magi solto, magi livre, pogi não tem ninguém arrumando i dizendo como temo qui brincá. Nogi já sabemo agi regras i quem qué brinca, também. Nagi iscola é um pouco diferente, a genti agi vezigi tem que brincá com todo mundo da sala. Nem sempre podemugi escolhe com quem brinca. Na rua nógi é qui nugi organizamo i nagi iscola sempri tem o professor qui cuida do recreio e àgi vegi também da organização da brincadeira.

Alecrim V- Brincá na rua é melhor porqui dá pra brincar di magi brincaderagi! Magi as regras são agi mesmagi...

Alecrim II- Não! Nagi iscola tem qui usá a regra do professor Jaraguá, na rua é a nossa. Com agi professoras não podi impurrá, não podi batê, não podi jogá pedrinha... Ai, Não podi nada!

Alecrim IX- Eu gosto di brincá de bicicleta, skate e di boi [boi-de-campo]. Éssagi não dá di brincá nagi iscola, só na rua!

Compreendemos, pelas falas das crianças, que a existência da mediação dos professores nas brincadeiras na escola redefine seus sentidos, ainda que as brincadeiras e suas regras sejam as mesmas. As brincadeiras no espaço da escola oficializam práticas e condutas que, fora da instituição social, seriam de cunho livre, sem controles e/ou testemunhas (presença da professora (o), diretora e demais funcionários da escola).

Vivenciamos em nossa pesquisa uma extensa variedade de brincadeiras tradicionais e que hoje continuam a ter no cotidiano dos sujeitos uma presença menos intensa, como as relacionadas ao trabalho, por exemplo: cozinhadinho, pescaria, batizado de boneca e carrinho de boi, representativas de uma geração de nativos, hoje avós, pais e mães das crianças que frequentam o quintal (escola-comunidade).

No tempo presente, contudo, sobressaem-se brincadeiras de rua, carregadas na memória e atravessadas pelo fluxo ininterrupto das transformações. São elas: esconde-esconde, pega-pega, bate-mãos, jogo de taco, pula-corda, como também soltar pipa e boi-de-campo que

convivem com as brincadeiras por meio das quais se disputam figurinhas, bolas de gude e a melhor mira com a funda/estilingue.

Outras são revividas na cultura escolar e, desse modo, colocadas de novo em circulação, como as brincadeiras de bate-mãos e aquelas produzidas na relação entre o papel e a linguagem escrita, conhecidas como boca-de-leão ou come-come. Esta última possui inúmeras versões, dentre as quais há uma em que se escolhe um número de 1 a 10; após a escolha, é contado ritmicamente de 1 a 10 e em um movimento de abre e fecha de dobradura triangular, tendo a cor ou o desenho escolhido, é aberto/desdobrado o papel em que é descrita uma ação ou concede um elogio.

Nesse processo de criação e reinvenção, é a própria linguagem da brincadeira que vai se transformando ao dialogar com os gêneros do discurso veiculados pelo cotidiano, pela escola e pelas mídias em sua relação com as novas tecnologias da informação, ainda que a composição e a forma de algumas brincadeiras mantenham-se com sua própria dinâmica.

Percebemos também, em nossa observação, que alguns elementos inspirados nos programas de televisão e trazidos para as brincadeiras, em sua maioria, são transitórios, entram na dinâmica das brincadeiras até surgirem outros elementos que, num processo de hibridismo, digamos assim, incorporam-se às práticas brincantes.

Ao concebermos as brincadeiras como práticas culturais que comportam enunciados que transitam entre épocas, podemos perceber com clareza a alteridade e a heterogeneidade de que se compõem os diversos campos da atividade humana. No caso das brincadeiras, ao se inserirem na complexidade da convivência cultural, podemos observar os diferentes tipos de gêneros do discurso estabelecendo relações com esse campo das atividades humanas dando forma ao que é substancial na esfera da cultura: as suas fronteiras.

Verificando a diversidade de brincadeiras que circulam na esfera da comunidade e ao nos determos em seus enunciados, pudemos compreender, pelo que há de repetível nos discursos proferidos, o que Bakhtin (2010) já havia assegurado: “Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva.” (p. 297).

As brincadeiras no quintal são parte do repertório histórico-cultural da comunidade. Citamos como exemplo a presença da funda ou

bodoque, que resiste ao tempo nas brincadeiras dos meninos. Utilizada para abater passarinhos ou espantar gatos, concomitantemente ao aparecimento de aparelhos de comunicação midiáticos para ouvir música conversar e jogar, a funda concorre com tecnologias que estabelecem mediações com o que há de universal numa dimensão global. E é nessa relação entre o que há de particular e universal nas obras humanas que vamos responsivamente nos encontrando uns nos outros.

4.3.1 Espaço do lazer no tempo pedagógico

O cotidiano da cultura escolar em âmbito geral está configurado, basicamente, pela relação entre dois momentos distintos, o de estudar e o de brincar. O momento de brincar, nas relações entre os sujeitos, situa-se numa dimensão que extrapola a oficialidade institucional, ainda que dentro das formalidades da cultura escolar.

São situações em que podemos diagnosticar a existência de maior liberdade no agir humano. Primeiro, porque o período do recreio possibilita que todas as crianças com diferentes idades e níveis de escolaridade possam se encontrar para brincar no quintal da escola. Segundo porque a magia das crianças, em cujas mãos parece haver afinados instrumentos musicais, faz entoar uma diversidade de sons e ritmos, numa multiplicidade de vozes que ditam as regras no pega-pega, vozes que se fazem ouvir nas parlendas que embalam a brincadeira de pular corda, nas disputas pelos brinquedos, ou ainda nos conflitos pelo melhor lugar na fila para o lanche. Tudo isso mesclado à musicalidade marcada pelo sino que anuncia o começo e o fim do aclamado, porque bem-vindo, recreio.

Essa mudança de posição gerada pelo deslocar-se do espaço da sala de aula para o espaço do quintal, da recreação como na foto da Figura 21, a classificamos de festiva, já que nesse espaço a oficialidade e as intervenções que são particulares aos rituais pedagógicos do contexto da sala de aula são colocadas em outro plano, cedendo lugar ao riso, aos palavrões, ao choro, às brincadeiras e aos conflitos muito comuns na infância, e tornam singulares os espaços escolares.

Figura 21 - Brincando na Árvore. Verão. 2010



Fonte: Acervo da Pesquisadora

De modo geral, nas instituições escolares, o tempo passa em sua forma mais racionalizada, demarcada pelos ritos que organizam a distribuição dos tempos no cotidiano da escola, ritos esses que se deslocam entre os momentos de estudar e os de brincar livremente, de almoçar, lanche e jantar, embora nem sempre exista no processo pedagógico desta escola, objeto de pesquisa, a cisão entre brincar e estudar, já que o trabalho desenvolvido com a pedagogia de projetos explicitado no subitem (2.2.4.3) enlaça esses dois momentos como constitutivos nos processos de ensino e aprendizagem.

Entretanto, foi possível observar que o ato de brincar na escola, durante o recreio, estabelece uma ponte onde se encontram e se relacionam signos de ambas as esferas, escola e comunidade que, ao conversarem entre si, ressignificam esses signos. Podemos entender o período do recreio (foto da Figura 22) como o momento de suspensão das hierarquias e normas, em razão de que o corpo se carnavalesca ao tornar-se ativo na totalidade da experiência vivida dos sujeitos.

Figura 22 - Brincando no Parque (recreio). Outono. 2010



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Na escola o horário do recreio obedece a uma dinâmica pela qual a distância entre o cotidiano da comunidade e o cotidiano da escola tende a diluir-se, pois no quintal, na hora do recreio, o ato de brincar parece suspender momentaneamente essa distância, como nos conta Seu Maneca I ao relembrar as brincadeiras de sua época de escola:

O recreio era o momento di nógi brincá cum ugi amigo, brincava di ratoera, di escondi-escondi, bandeira salva, di carrinho di boi feito cum talo de bananera. Erum agi mesmagi brincadera qui nógi brincava nu caminho, nus nosso quintali adispogi di ajudá na roça. Nógi gostava di brinca di isconde-isconde no ingenho di cana di açúcar qui ficava nu andar adibaxo do sobrado onde ficava agi iscolinha. Ischi!...i era o milhó momento! (E1. verão. 2011

No Projeto Político-Pedagógico da escola investigada, ainda que nele haja a preocupação de estabelecer a indissociabilidade entre o ato de brincar e o de aprender a brincar, pelo ali exposto, ambas as práticas devem adaptar-se aos contornos do tempo e do espaço da cultura escolar.

A brincadeira no cotidiano da escola da Costa da Lagoa geralmente está atrelada ao recreio e às aulas de educação física, como é

recorrente na maioria das escolas da Rede Municipal de Florianópolis que atendem os anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade do ensino de nove anos.

Para Borba (2007), o brincar deve ser inserido em nossas práticas no cotidiano da escola como *experiência de cultura* (p. 43). Embora essa relação entre escola, brincadeira e infância esteja posta no discurso que orienta a inclusão da criança de seis anos na educação fundamental proposta pelo Ministério da Educação, pudemos constatar que ainda existe uma crescente redução do espaço da brincadeira no currículo da escola quando se trata do currículo delineado por níveis de ensino. Para ilustrar essa realidade, reproduzimos a seguinte fala de Alecrim IX do 3º ano: “Nós só brincamo no recreio e na educação física, mas eu lembro qui no 2º ano a gente brincava mais com a professora na sala e no pátio. Brincava de roda, de pulá corda, de muralha, de boneca... Sempre tinha brincadeira pra fazer!” (RC1. outono. 2012).

Na instituição escolar as crianças do ensino fundamental brincam no espaço-tempo designado para tal prática que determina os tipos de brincadeiras que podem ou não circular no espaço-tempo do recreio escolar, como é o caso do ensino fundamental. As brincadeiras ocorrem frequentemente com a presença de alguns brinquedos mediadores como corda, elástico, bola, boi cirandeiro, perna-de-pau, bambolê, bolas de gude e pião, conforme o contexto brincante em evidência para as crianças; com base nesse panorama estabelecem-se cronogramas para as brincadeiras.

Os cronogramas referentes ao período de recreio são elaborados pelas crianças, juntamente com os professores, para cada dia da semana, e quase todas as brincadeiras estão focadas nos movimentos de correr e de pular como, por exemplo: pega-congela, pula-corda, muralha, tubarão, laser, esconde-esconde, polícia-ladrão ou aquelas brincadas em pequenos grupos como pula-corda, elástico, ciranda de roda, bola de gude e pião.

Figura 23 - Pega-Congela. Outono. 2010



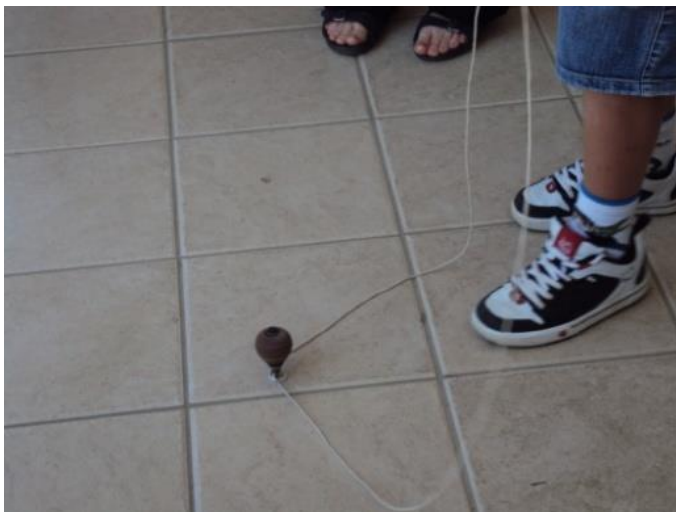
Fonte: Acervo da Pesquisadora

Figura 24 - Brincando de Roda. Outono. 2011



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Figura 25 - Roda Pião. Primavera. 2010



Fonte: Acervo da Escola

Outro ponto de destaque para as brincadeiras no recreio é que estas ocorrem na presença dos professores que participam de uma escala, desempenhando a função de mediadores, com o papel de orientar as formas do brincar.

As crianças parecem gostar dessa mediação, conforme as palavras de Alecrim XI:

O recreio é bom, podemos brincar tudo junto, mas eu gosto de ficar no balanço, no parque, mas a professora ou o professor tem que ficar cuidando... Vê quem tá empurrando, batendo ou fazendo coisa errada e mandá sentá. Eu brinco junto quando a professora cuida e ao mesmo tempo também brinca com a gente, aí não acontece nada de ruim. (RCI. outono. 2011)

As brincadeiras acima citadas e mostradas nas Figuras 23, 24 e 25 são as que mais circulam no âmbito do quintal. Verificamos haver certa estabilidade no modo de brincar, que vai, no entanto, se atualizando na dinâmica relação entre o que há de repetível (normas e regras) e o que há de instável (a particularidade do contexto).

Abaixo apresentamos duas fotos representativas da brincadeira de pega-pega no recreio escolar; a primeira foto refere-se a esta brincadeira acontecendo no parque (Figura 26) com um pequeno grupo de meninos

e na segunda ocorrência acontecendo no pátio entre meninos e meninas (Figura 27):

Figura 26 - Pega-pegas no Parque. Inverno. 2011



Fonte: Acervo da Escola

Figura 27 - Pega-pegas no Pátio. Outono. 2011



Fonte: Acervo da Escola

O brincar na escola institui-se representativamente pela articulação do tripé infância-conhecimento-cultura, construído com base na necessidade de enlaçar os dois níveis de escolaridade que convivem dentro desse espaço, como assegura a Professora Maricota IV (32 anos):

A nossa escola valoriza a brincadeira como parte do currículo, e ela está presente desde a educação infantil até o ensino fundamental. A escola tem uma base cultural que permite que exista a ideia de continuidade. Não existe a ruptura entre as séries e nem entre dentro e fora da escola. É uma escola aberta porque aqui [na Costa da Lagoa] é tudo mais espontâneo, livre e mais tranquilo. (E7. primavera. 2010)

A fala acima obscurece algumas questões referentes à tensão que se estabelece na relação privado e público, já que os limites entre um espaço e outro está instituído pela arquitetura de cada esfera na posição social e histórica que ocupa, em outros termos, a inevitável relação entre o eu e o outro materializado nos signos em seus espaços de encontro e tensão.

As brincadeiras no contexto do quintal, assim como as festas, são reflexos e refrações com base nas quais os sujeitos dialogam no mundo.

4.3.2 Entre a Farra do Boi e o Boi de Mamão

No conjunto das brincadeiras citadas, a brincadeira do boi-de-mamão é entre todas a que faculta o olhar pelas filigranas do encontro entre a memória do passado e os acontecimentos do presente. A brincadeira do boi-de-mamão tornou-se a marca cultural da escola da Costa da Lagoa. Brincadeira cênico-musical de tradição açoriana e de raiz africana, segundo alguns pesquisadores, conta miticamente a história da morte e ressurreição do boi.

No Brasil podemos ver e ouvir diferentes versões no desenrolar de seu enredo e seus diferentes ritmos, dependendo da região do país. Nas regiões do município de Florianópolis, o boi-de-mamão incorpora alguns elementos da cultura de cada comunidade. No caso da Costa da Lagoa, as bruxas e as benzedadeiras estão representadas, ainda que sem muita expressão, entendemos, já que a brincadeira do boi-de-campo ou boi na vara é uma das manifestações brincantes tradicionais com mais representatividade na comunidade.

Primeiramente é fundamental que façamos as seguintes distinções: a brincadeira do boi-de-campo, conhecida institucionalmente como a farra do boi, é uma manifestação de tradição açoriana que antecede o *carnaval* e se repete na *semana santa*, fechando o ciclo da *quaresma*. Nessa brincadeira, um boi bravo é solto na comunidade e a partir desse momento todos os brincantes/farristas entram em um jogo de ataque, de procura e fuga pela extensão geográfica onde o boi se envereda.

Segundo o historiador Walter Piazza (1951, *apud* LACERDA, 2003), a finalidade da brincadeira do boi é “Fustigar o animal, depois matá-lo e repartir a carne entre os participantes.” O ritual da brincadeira que envolve a totalidade da comunidade preserva, em muito, este ato de brincar com o boi, um ato lúdico, portanto pelo menos este é o sentido atribuído à brincadeira pela comunidade), apesar de essa prática ter sido vedada pelo Supremo Tribunal Federal já no ano de 1997 (LACERDA, 2003, p.16).

Todavia, à revelia dessa decisão da esfera judicial, com consequências punitivas, a brincadeira ainda acontece, como podemos ver em um trecho do diário de campo em que narramos, por ocasião da pesquisa, esse evento folclórico, se assim hoje podemos denominá-lo:

Os sujeitos se organizam financeiramente com o objetivo de comprar o boi e de trazê-lo de forma segura, longe das vistas do poder público, representado, neste caso, pela polícia. Chega o boi na comunidade, fazendo a travessia pela água (mar), puxado e amarrado em um bote (barco de madeira, sem casaria, com direção a leme) a partir do Terminal Lacustre do Parque do Rio Vermelho, levando, a travessia, em torno de dez minutos, acompanhada com fogos de artifício, gritos, músicas e bebidas alcoólicas. Logo depois, o boi é solto pelos caminhos da Costa (vielas). As pessoas vão acompanhando o boi, de modo a deixá-lo enfurecido, assim ele avança e se lança por sobre as pessoas, que correm e desafiam a força do animal. Todo esse cortejo desafiador faz com que os farristas (participantes e brincantes da farra do boi, das mais variadas idades), para se protegerem de possíveis ‘ataques’ do boi, subam em árvores e pedras ou ainda em cercas e muros das propriedades públicas e privadas, sem limites entre rico/pobre/criança/idoso/morador

local ou visitante (adepto da brincadeira), todos, fustigando e desafiando o boi. É uma movimentação regada a risadas, gritos e louvação. Podemos também afirmar que 70% da comunidade, entre crianças, homens e mulheres em plena euforia (nativos e mais alguns que são de fora) participam da brincadeira da farra do boi que, em cortejo pelas vielas da Costa da Lagoa, reafirma a tradição. (DCI.verão.2011)

Segundo Lacerda (2003), “O costume de correr e brincar com o boi, que até a década de 1970 não apresentava nenhuma publicidade ou caráter de espetáculo, que se dava na inclusividade do campo, no pasto ou na praia e se reduzia às comunidades nativas, torna-se objeto amplo de conflitos e polêmicas entre entidades protecionistas, farristas, forças legais, setores da igreja, intelectuais e outros.” (p.33).

Ressaltamos que a brincadeira do boi-de-campo é organizada coletivamente, em que cada sujeito torna-se responsável pelo todo, sendo visível uma forma de participação comunitária. Não existe uma pessoa ou um grupo que possa aparecer diante de olhos externos à comunidade local, como “o responsável por”, uma vez que todos os participantes assumem a responsabilidade do evento, o que demonstra ser essa uma possível estratégia de sobrevivência da tradição de brincar com o boi. Com relação a essa questão, seu Maneca II (34 anos) e seu Maneca I (78 anos) expressam:

Nunca vão conseguir acabar com essa tradição aqui na Costa, aqui todo mundo gosta de brincar com o boi. O governo devia ouvir os nativos e buscar uma solução para o problema, não devia proibir desse jeito... Se pensasse no bem dos animais deviam era proibir os jet-skis que causam um problema muito maior para os peixes da Lagoa, mas aí não, ninguém mexe com quem tem dinheiro! Eles fazem a maior propaganda da cultura açoriana porque é bom para o turismo e ao mesmo tempo querem acabar com o que é tradição nas comunidades pesqueiras sem ouvir os nativos. (DCI.verão.2011)

Antigamente era magi bonita! I era magi violenta. Dijahoji ugi menino não podi faze nada com o boi, não tem magi graça.” (E1. verão .2011)

Essas falas nos levam a ponderar que os sujeitos, como comunidade, têm consciência do que representa o fato de não serem ouvidos, mas também sabem que, hoje, a brincadeira é tida como um ato de violência contra o animal utilizado na farra.

Todo esse processo de discussões e debates sobrevive em meio a campanhas locais, estaduais e nacionais contra a prática da farra do boi, seja pelos meios de comunicação locais ou mais amplos, seja pelas ONGs de proteção aos animais cuja função é proteger os animais dos maus tratos, campanhas essas que se intensificam durante os rituais da semana santa.

Em meio à polêmica sobre a prática da farra do boi e posteriormente ao veto do Supremo Tribunal Federal (já contextualizado acima), a escola assumiu como meta pedagógica apresentar outras possibilidades de brincadeira com o animal. Para tanto, desenvolveu no ano de 1998, sob a responsabilidade das professoras de educação física, um trabalho de pesquisa com as crianças do ensino fundamental sobre a brincadeira do boi-de-mamão em esfera geográfica mais ampla, abarcando, para a discussão do tema, a presença do evento não apenas na Costa e nem mesmo só na Ilha de Santa Catarina, mas em outras localidades do Brasil, fazendo inclusive um estudo comparativo entre as duas formas de brincar com o animal nas diferentes regiões do país.

Nesse processo, construíram um mangueirão no qual encenaram episódios com personagens do boi-de-mamão para as crianças brincarem, ressaltando valores como respeito e solidariedade. A ideia, segundo a professora Maricota III (53 anos), “era respeitar a tradição do lugar e ampliar o repertório da brincadeira, já que todos na comunidade gostavam muito de brincar com o boi.” (E6. verão. 2011).

Esse trabalho em torno do boi-de-mamão entra em consonância com os intensos debates relativos às questões ambientais que nesse momento histórico vão tornando-se presentes no cotidiano daquela comunidade escolar, tais como, o excessivo consumo das fontes de energia renováveis, a preocupação com a conservação dos ecossistemas para a preservação das espécies que neles vivem, a pesca predatória, a reciclagem, a reutilização e a separação do lixo.

Nessa corrente, uma das professoras responsáveis pelo boi-de-mamão, na escola, tem se engajado na questão relacionada ao lixo, desenvolvendo oficinas de confecção dos personagens da brincadeira dramática do boi, utilizando alguns materiais recicláveis (papéis, garrafas PET e tecidos) trazidos pelos sujeitos da comunidade escolar e geral.

A brincadeira do boi-de-mamão foi inserida na escola e está sendo ensinada a naquele espaço buscando adequar a letra da música e o roteiro da narrativa a elementos da cultura local, colocando em cena pescadores, rendeiras, bruxas/benzedadeiras, bem como trazendo na composição musical palavras que fazem parte do repertório linguístico da localidade, como, por exemplo, *embuchar*, *entrevero*, *piroca*, *saragaço*¹⁹. Procura-se, assim, difundir, de forma artística, valores socioambientais, despertando a conscientização e a preocupação com os problemas relacionados ao meio ambiente que se fazem sentir na comunidade, como é o caso do lixo encontrado nas águas da lagoa e jogado também pelas trilhas.

Essas questões aparecem nos versos da música do boi-de-mamão adaptados ao contexto da escola nos anos de 1998/1999, pela professora Maricota III e reavivados ainda nos dias de hoje, a cada evento em que a música, cuja letra é transcrita abaixo, é cantada:

E vem chegando boi malhado, vem chegando devagar, vem cá meu boi Iaiá. O meu boi chegou com fome, tá querendo se *embuchar*, vem cá meu boi Iaiá. Camarão e peixe frito, com *piroca* vai gostar, vem cá meu boi Iaiá... Oh senhor doutor, venha bem ligeiro, prá curar o boi desse *entrevero*. (...) E lá vem minha cabrinha, hei cabra, hei cabra, dá um pulo e dá um berro, hei cabra, hei cabra. Ela sugere então, hei cabra, hei cabra, que juntemos nossas mãos, Que cantemos num refrão, hei cabra, hei cabra, fora lixo e poluição... Com um grande *saragaço*, vamos agora festejar, a entrada da bernunça que já vai se apresentar, hei cabra, hei cabra (...). (pasta da música. acervo da escola. verão. 2012).

A brincadeira cênica do boi-de-mamão tornou-se parte da cultura da escola, surgindo a partir daí a necessidade de construir um boi-de-mamão que pudesse ser trabalhado também pelas crianças da educação infantil, já que o que foi construído era de tamanho grande e de difícil manuseio pelos pequeninos.

Também nesse nível de ensino e na esteira da mobilização em torno das questões ambientais na escola e na comunidade, a reciclagem apareceu como eixo fundamental no tratamento que a comunidade

¹⁹ Os termos significam, respectivamente: comer demais, obstáculo, pirão de água e festa ou confusão.

passaria a ter com o lixo, de forma que a confecção de um boi de papelão para o trabalho pedagógico com a educação infantil arrematou de forma consistente duas questões fundamentais no diálogo entre escola e comunidade, o meio-ambiente e a cultura.

O boi-de-mamão da Escola Desdobrada e Núcleo de Educação Infantil foi apresentado ao público da comunidade em geral, pela primeira vez, em julho de 1988 no espaço do salão paroquial.

Atualmente, o boi-de-mamão da referida escola é a principal apresentação artística que as crianças da instituição fazem na festa junina e na festa do folclore. Essa representação, como acontecimento artístico, ultrapassou as fronteiras da escola e inclusive da própria comunidade da Costa da Lagoa, uma vez que os alunos vêm participando de eventos de âmbito municipal como, por exemplo, Feira do livro, Festival Internacional de Teatro de animação – FITA Floripa, Encontro das Nações e Eco Festival.

É importante ainda observar que é comum as crianças brincarem e ensaiarem o boi-de-mamão com alunos maiores, resultando num trabalho interativo entre a educação infantil e o ensino fundamental. Nas Figuras 28 e 29, instantâneos desses ensaios:

Figura 28 - Brincando de Boi-de-Mamão. Primavera. 2011



Fonte: Acervo da Escola

Figura 29 - Brincando de Boi- de-Mamão. Primavera. 2011



Fonte: Acervo da Escola

Entre a farra do boi da comunidade e o boi-de-mamão da escola os sujeitos vão tecendo seus discursos, assim é possível ouvir trechos da música do boi-de-mamão da escola na prática da farra do boi na comunidade, como também se podem perceber os movimentos corporais e os códigos gestuais expressivos da farra do boi nas brincadeiras do recreio e nos ensaios do boi-de-mamão no espaço da escola, acompanhados do comentário: “Olha, fulano, não é a farra do boi”.

Esse hibridismo, no entanto, não consegue equilibrar as dissonâncias nessa relação entre as duas brincadeiras, haja vista que a brincadeira do boi-de-campo/farra do boi não adentra livremente o espaço institucional da escola sem se ouvir alguma recomendação por parte dos sujeitos da comunidade escolar.

A polêmica em torno da farra do boi causa tensão entre os adeptos ou simpatizantes da brincadeira e os que não gostam da brincadeira (real). Dona Mariquinha II, ao referir-se ao incômodo causado pela brincadeira no contexto da escola, comenta: “Ah, eu gógito i defendo a brincadeira megimo, eu nasci aqui, me criei vendo eligi tudo brincá di boi”. Fagi parte da nossa tradição. (DC2. verão. 2012).

Temos aqui o que Faraco (2003) classifica de *diferentes verdades sociais* em debate nas relações interindividuais/interpessoais, pois alguns sujeitos da comunidade escolar são, afinal, os mesmos sujeitos que, de algum modo, compartilham da brincadeira fora da escola com seus filhos, netos, maridos e pais, como verificamos na fala da Dona Mariquinha I (49 anos): “A genti gogita da brincadeira com o boi, nagi

iscola algumagi pessoagi não gogitam. Quando era criança, nógi sempre ia com meu pai i minha mãe, eligi participavam, gogitavam di vê. Eu megimo morria di medo do boi. Até hoji eu não passo no terreno ondi o boi tá preso. Magi gogito di vê, di longi!” (DC2. outono. 2012)

Esta é uma das questões que marca a tensão no diálogo entre as esferas; a escola como esfera marcada pela oficialidade torna-se um dos lugares de maior atrito, especialmente durante o período das festividades da quaresma, em que os cartazes da campanha governamental contra a farra do boi ficam expostos. O lugar geralmente escolhido para a exibição/exposição do material publicitário é o *hall* da secretaria escolar.

Apesar disso, a brincadeira do boi-de-campo continua, renovando-se ao adequar-se a um novo calendário para sua prática. Hoje, ela está também presente na comunidade no mês de maio, principalmente no fim de semana em que se comemora o dia das mães, indo até o mês de agosto, no dia dos pais.

Com relação ao calendário dessas duas manifestações brincantes, a que Lacerda (2003) denomina *ciclos de trabalhos e festas*, o boi de campo se situa entre o fim da quaresma e a páscoa quando “Os pescadores do litoral catarinense desembarcam vindos de Santos (SP) e do Rio Grande (RS) com o dinheiro, fundeiam seus barcos e reúnem-se nas casas e nos bares.” (p. 66). Já o boi-de-mamão marca o início do verão e o ciclo da festa natalina que culmina com o “fim da safra da anchova”. (p. 68).

No caso do boi de campo, sua prática se estende para além do calendário da quaresma e o boi-de-mamão se restringe aos festejos juninos/julinos e às festividades relacionadas ao mês do folclore em agosto. A brincadeira do boi-de-mamão adquire outra dimensão ao ser deslocada de seu tempo e de seu espaço de origem, adquirindo um caráter de apresentação artística que necessita de ensaios, organização de figurinos e de adereços para cenas, diferentemente do que era outrora, conforme relato da professora Maricota III: “Eu, meus irmãos, e colegas de rua brincávamos de boi-de-mamão, cada um de nós improvisava uma roupa, construía os bonecos com caixa, caixote e panos e íamos brincar de dançar, cantar e fazer a história nas noites de verão nas ruas, em frente as casas onde os donos davam sua permissão e contribuição... Era desse jeito!” (E6. verão. 2011).

Como produção vinculada à pesquisa escolar desenvolvida com as crianças em projeto anual cujo tema era a ludicidade, professores e crianças construíram um novo boi e deram o nome de cirandeiro, deixando-o à disposição das crianças no espaço da escola, já que os

personagens do boi-de-mamão oficial da escola não ficam à disposição das crianças para brincar.

Desejando recuperar o elemento festivo da brincadeira, os professores percebem a necessidade de possibilitar que a brincadeira ocorra no recreio e em outros momentos, como no da educação física, por exemplo. A professora Maricota VI traduz esse desejo: “Queremos que as crianças retomem a brincadeira com o boi de um jeito mais espontâneo, mais livre. Ele [o boi] deve fazer parte das brincadeiras no cotidiano das crianças na escola.” (DC2. inverno.12). Compreendemos que essa fala da professora sinaliza a preocupação com a institucionalidade da brincadeira que tem se transformado paulatinamente em apresentação artística, o que evoca a percepção de Bakhtin (2010) acerca da relação mecânica entre arte e vida.

A institucionalidade da brincadeira pode ser reconhecida ainda que sua prática faça parte do conjunto das ações cotidianas na escola, já que nela vão estar dispostos os princípios ordenadores do acontecimento da brincadeira. Então podemos dizer que reconhecemos no espaço da escola um repertório, ou seja, um conjunto de objetivos e atos coerentes, composto de modos de ver e interagir com o mundo que orientam a existência com base em enunciados dimensionados pela cultura.

Esse percurso de idas e vindas entre um espaço e outro, entre um tempo e outro se institui como um dos muitos elos na organização social dos sujeitos que vivem na comunidade da Costa da Lagoa em específico, e ao mesmo tempo o elo universal com a humanidade. Nesse processo, a vida cotidiana se exterioriza nos atos particulares que, em sua singularidade, desenham a trama universal da relação entre vida e cultura.

5 ENLACES: MUNDO DA VIDA, MUNDO DA CULTURA

Vida e Cultura fundem-se quando olhamos uma determinada comunidade; percebemos que essa organicidade é constitutiva da vida social em suas variadas esferas. Materializa-se nos ritos do cotidiano, nas falas e expressões semânticas circulantes nesse auditório, nas posturas corporais e nos gestos que adornam certas palavras e atos tornados reconhecidas no universo de signos produzidos nas relações cotidianas. Desse modo, não podemos olhar para a cultura da comunidade deslocada da existência dos sujeitos que a produzem, já que objetos, palavras e atos são constitutivos das relações estabelecidas na vida social.

Com o advento da modernidade, representada neste lugar principalmente pela chegada da iluminação pública, a comunidade da Costa da Lagoa passa a abrigar, em seu grande quintal, restaurantes, escola, posto de saúde, igrejas de distintas orientações religiosas e comércio lojista – parte da constituição material de esferas sociais – que vão imprimindo mudanças no Ser e Existir das pessoas que ali vivem. E, dentre essas esferas, a educação formal desenvolvida no espaço da escola é uma das que têm participação fundamental na constituição do universo de signos daquele lugar, por ser uma atividade social legitimada pela sua oficialidade e pelo sentido de pertencimento construído na relação com a comunidade. Ao mesmo tempo em que se estabelece como o espaço legítimo de difusão dos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados, a educação formal provoca mudanças no já estabelecido, sendo também por ele modificada, adquirindo, nesse processo, uma visível dimensão cultural que, transcendendo a função específica de escolarização, caracteriza-se mais como um espaço de ação e produção cultural na comunidade.

Quando a escola chegou à comunidade na década de 30, possuía uma função bem definida: ensinar a ler, escrever e a contar nos moldes do que ocorria em diversos lugares e regiões do país, o que certamente já trouxe tons diferentes para a cultura local. As crianças que acompanhavam os pais diariamente no trabalho passaram a frequentar o espaço da escola, sendo inseridas, aos poucos, mediante a escolaridade e um ensino sistematizado, no mundo da cultura letrada, institucionalizada, provocando modificações nos hábitos dos sujeitos daquela comunidade. Também trouxe mudanças nas rotinas dessas crianças, como, por exemplo, a divisão ou a demarcação de atividades segundo o tempo e o espaço de que dispunham após o horário escolar,

como também a diminuição do tempo para brincar, como conta Dona Bilica II:

Nógi brincava o tempo todinho, até nas arrumação da casa e nos trabalho cum nosso pai nas roça di cana e di café, era di tê magi di um, já virava brincadera. Poigi era a gente qui inventava os brinquedo, fazia boizinho do umbigo da bananera e no carrinho di boi nógi botava roda feita da laranja. Magi na iscolinha não era assim, não! Só tinha um cadinho de tempo pras brincadera, nógi não tava acostumado! (E4.verão. 2012)

É possível afirmar, então, que com a chegada da escola na comunidade começam a surgir outras formas de organização do tempo e do espaço, já que entre o brincar e o ajudar nas tarefas familiares insere-se o “ir à escola”, “estudar”, “fazer os deveres escolares”, tarefas essas acompanhadas de orientações que vão evidenciando a mudança de comportamento e atitudes. Também houve necessidade de inclusão de ensinamentos para além dos ditos escolares, como os de etiqueta social, higiene e cuidados estético-corporais, tal como afirma a Professora Maricota II:

Embora nós tivéssemos que ensinar a ler, a escrever e a contar, arranjávamos tempo para ensinar outras coisas como, por exemplo: como comer usando o garfo, já que a maioria das crianças que iam para a escola comiam apenas usando a colher. Em outros momentos a gente organizava o corte das unhas e nas meninas o corte e a pintura [das unhas], também um pouco de maquiagem e a arrumação dos cabelos. Ensinávamos de tudo um pouco. (E5.verão.2012)

Ainda que a escola estivesse se inserindo no cotidiano dos sujeitos da comunidade geral por meio das crianças, a construção de sua legitimidade foi um processo lento, já que, segundo informações da Professora Maricota I já expressas nos capítulos iniciais da pesquisa, não existia o compromisso das famílias de levarem seus filhos à escola. Mesmo assim, segundo o discurso de ambas as professoras (Maricota I e Maricota II), é nítida a posição que a escola assume em seu diálogo com a comunidade, uma vez que a oficialidade da esfera escolar vem estabelecer outras regras de convívio social entre os sujeitos da Costa.

Como já apontamos, essas são mudanças demasiadamente grandes para um grupo social que até há pouco tempo se organizava com base apenas em seus recursos de subsistência. É de fundamental importância frisar que, nesse contexto, a Costa da Lagoa recebe a chegada da igreja católica para auxiliar a composição de seu cenário social, trazendo elementos que serviriam para o fomento do estreitamento entre a cultura oficial do catolicismo e a cultura popular da comunidade.

Um dos elementos fundamentais para a inserção da igreja católica no cotidiano dos sujeitos que ali viviam foi a forte “devoção religiosa” dos nativos provinda da cultura açoriana católica aliada às suas crenças no “sobrenatural” (bruxas, lobisomem, boitatá). E assim, entre benzeduras para diversos males como: “*verruga, nervo torto, quebranti, arca caída, susto, cobro, zipra e empresamento [embruxamento]*” (E2. verão. 2011), comentados por Dona Bilica I, acima, e os tradicionais chás, de uso comum na comunidade, vão-se introduzindo, no cotidiano dos sujeitos, as novenas, as missas e as festas religiosas que, aos poucos, acabam redimensionando o imaginário mítico da população local, ao mesmo tempo que esses eventos religiosos vão absorvendo os signos da vida cotidiana dos sujeitos que ali viviam sua existência, signos esses, nas palavras de Bakhtin (1993, p.6), pertencentes “à esfera particular da vida cotidiana”.

A igreja, ao se estabelecer na comunidade, dialoga de forma transversal com a cultura local, inserindo-a em seus ritos ao valer-se dos signos verbais e não verbais que conferem identidade aos nativos do lugar. Dessa forma, torna-se palco das cantigas da Ratoeira e do Terno de Reis, ornamenta seu cenário com canoa e rede de pesca em meio a imagens sacras. Aos poucos, a esfera social religiosa, pela sua igreja na Costa, vai desmistificando o universo mítico (considerado profano) que está na constituição da vida dos sujeitos, justapondo a esse universo outros sentidos inspirados nos dogmas do catolicismo.

A crença na existência das bruxas e no poder curativo das benzeduras permanece apenas na memória, revisitada nas histórias contadas pelos nativos, conforme assegura-nos o Seu Maneca IV: “Dijahoji ninguém magi acredita nessas cosa, não! Nógi era tudo criança i os nosso pai e nossa mãe dizia que existia bruxa e nógi acreditava, mas eu nunca vi uma. Agora, qui era verdade que as benzedura curava o mali das criança, ah isso era! Magi adispogi que forum tudo batizado num teve magi essas cosa.” (DC2. verão. 2012)

Igreja e Escola despontam como manifestações de esferas sociais, escolar e religiosa, que aos poucos começam a participar do cotidiano da

comunidade, contribuindo com a formulação de outros signos na constituição semiótica desse grupo, e é nesse diálogo que a escola, particularmente, busca referendar sua posição social de forma mais efetiva, como um espaço de aprendizagem, pelo ensino sistemático, curricular, pela abrangência curricular, focado, de modo importante, nos aspectos culturais da própria comunidade, em uma espécie de retorno à origem do encontro primeiro da escola com a comunidade.

Essa mudança de ótica na concepção político-pedagógica da escola, a de voltar-se para a vivência de seus partícipes na comunidade em geral, nos impele a lançar um olhar mais acurado à memória da comunidade (observação retrospectiva), conjugando os saberes, os costumes, as crenças e os hábitos da população local quando trazidos para o âmbito da instituição escola. Algo, diga-se, conferido primordialmente por meio das brincadeiras e das festas em interação com os conhecimentos oficiais difundidos pelo currículo escolar, estabelecendo nexos e novos sentidos para as relações entre a cultura escolar e a cultura popular, e, conseqüentemente, para as relações entre ensino e aprendizagem, na vida e na cultura. Essas mudanças alteraram sobremaneira as relações de proximidade entre a escola e a comunidade, nos explica a Professora Maricota V (49 anos): “A gente introduziu as festas na escola, começou com as festas juninas, que reuniam todo mundo, toda a comunidade ia... Agora, a festa que incorporou à cultura local, foi a partir da festa do folclore no ano de 1996.” (E10. outono. 2012).

No ano de 1997, os laços entre escola e comunidade foram se estreitando e preparando o caminho para a criação, no espaço escolar, da Associação de Pais e Professores (APP), nos moldes das políticas públicas da Rede Municipal de Educação. Em 1999, mutirões que reuniam a comunidade escolar e a comunidade em geral propiciaram a construção do espaço da oficina de artes, promovendo ainda mais a crescente integração entre escola e comunidade, pois, tal como a biblioteca, também tornou-se um espaço de uso comunitário.

A escola na comunidade aparece como uma das instâncias culturais que poderíamos indicar como responsável pela disseminação das ideias voltadas para os cuidados com o meio ambiente e com a saúde, já que é esta uma das portas de entrada na comunidade quando existem projetos governamentais, ou não-governamentais que necessitam estabelecer diálogo direto com os sujeitos que ali vivem. Podemos dizer que, de modo geral, pessoas ou entidades vão buscar informações sobre a comunidade na escola, para assim poderem

apresentar projetos, sejam eles de cunho cultural, ambiental, científico, ou de qualquer outra natureza.

É importante frisar que algumas manifestações da cultura popular da ilha de Santa Catarina estão impressas na dinâmica da cultura escolar, principalmente aquelas que foram as mais significativas para os nativos da Costa da lagoa, como, por exemplo, pão por deus e a ratoeira. Retomando o que já descrevemos aqui, pela manifestação cultural pão por deus são formulados pedidos em mensagens poéticas, escritas em pequenos corações feitos de papel, rendilhados a bico de tesourinha ou também entrançados, podendo ser coloridos e ornamentados. Quando encaminhados às famílias, eram acompanhados de um pão-de-ló no formato de um coração, segundo relatos colhidos na comunidade. Estes pedidos que iam de casa em casa eram feitos no dia primeiro de novembro, que na tradição cristã e católica, é o *Dia de Todos os Santos*, dia elegido para recordar os santos e os mártires do cristianismo. Contamos a professora Maricota VI, nativa da comunidade, que

Do mesmo modo que eram feitos os pedidos vinham também as respostas, mas se o pedido não era atendido sem explicação alguma, o pedinte mandava outra mensagem só que sem o acompanhamento do pão-de-ló, [lembra-se de um verso]: Lá vai meu pão por deus pra esse ingrato cruel, já que comeste o de massa, agora come o de papel. (DC2. inverno. 2012)

Como deixam entrever as palavras da professora Maricota VI, essa forma de expressão popular, até pouco tempo atrás, era uma forma de solicitação mais voltada para o amor do que para pedir donativos, a exemplo da *Ratoeira*, que, conforme Silva (2011), “é uma brincadeira de roda na qual os participantes em versos cantados enviam mensagens, desafios, sátiras e pedidos amorosos uns aos outros”.

A brincadeira da ratoeira fazia parte do cotidiano das pessoas desse local principalmente nos ciclos do trabalho coletivo, como a época da raspagem da mandioca para o fazimento e produção da farinha de mandioca, na colheita e feitura do café e na separação e escalção²⁰ de peixe. Segundo Vecchietti e Buss (2002), ambas as tradições, Pão por Deus e Ratoeira, atravessaram o Atlântico, oriundas das ilhas açorianas, outrora pertencentes a Portugal.

²⁰ Prática culinária de escamar e abrir o peixe tirando as vísceras, envolvendo-o com sal comum para secagem no sol.

Essas manifestações culturais foram se modificando e se tornando raras com o passar dos anos, até tornarem-se, hoje, quase extintas na comunidade.

Não podemos afirmar com precisão em que época começou a desaparecer a prática dessas tradições na comunidade, mas compreendemos que as mudanças trazidas até o tempo atual alteraram significativamente as relações entre os sujeitos que ali viviam, conforme conta Dona Bilica III (90 anos):

Muinto dos custume foram se acabando adispogi que veio a lugi e a televisão aqui pra Costa, antigamente nógi dançava ratoeira, fazia pão por deugi num dia e a novena no outro pro causa dos morto. Dijahoje, não há magi nada. Era o tempo dos respeito e das vergonha. Todo mundo se ajudava fosse nas dificurdadi i nas aligria. Agora é cada um nas suas casa, tem dia qui nem si vê ogi vizinho! (DC2.verão.2012)

Memórias da comunidade manifestados nas festas e brincadeiras aqui em pauta vão incorporando-se aos conteúdos escolares, fazendo surgir novos sentidos para o currículo, e memórias da escola adentram o cotidiano intersubjetivo dos sujeitos que vivem na comunidade, alterando e renovando costumes, hábitos, tradições e conhecimentos, principalmente os relativos às questões ambientais, como separação e redução do lixo, sua reciclagem que se traduz no reaproveitamento do lixo orgânico para compostagem e ainda o armazenamento do óleo de cozinha usado.

Entre essas renovações assinalamos como preponderante o incentivo aos hábitos de leitura em âmbito geral e às produções artesanais ligadas à subsistência dos nativos, à dimensão artística, como sucede quando na escola se organizam oficinas para ensinar como fazer a rede de pesca, a tarrafa, a canoa de um pau só feita do tronco do garapuvu (árvore nativa), a renda de bilro, a cestaria feita de cipó e a engenharia dos barcos, pensados e construídos por alguns pescadores diante dos olhos atentos de aprendizes escolares.

Essa interação entre as esferas comunidade e escola está alicerçada nas relações estabelecidas entre as tradições da comunidade e os conhecimentos escolares sistematizados, em grande parte fruto das inovações da tecnologia da informação e comunicação. Essas experiências que vivem e se renovam nas experiências cotidianas e nas narrativas dos sujeitos, como memória de um passado e memória do

futuro, em seu movimento pelo terreno interindividual, são alicerces que sustentam a arquitetônica de modos de aprender a ensinar e ensinar a aprender a compreender a realidade vivida.

5.1 A ARENA ENTRE O DADO E O NOVO

A temporalidade dos atos que organizam o cotidiano dos sujeitos nativos está marcada por convenções que orientam a produção de suas vidas constituídas no convívio com as várias dimensões da realidade material e discursiva (educacional, comercial, administrativa, religiosa, etc.). Nos pequenos, mas intensos encontros entre atos do cotidiano ocorre a tessitura do *ambiente* e do *horizonte social* que compõe a complexidade do cenário em que se situa uma comunidade, pequena em sua configuração geográfica e populacional, mas expressiva em suas singularidades, conforme observamos na pesquisa: atos ligados às necessidades cotidianas, mas sustentados por convenções, regras e valores instituídos na coletividade.

As convenções foram se constituindo historicamente como conhecimentos repassados oralmente de geração em geração; ainda hoje indicam a estreita relação entre homem e natureza. De fato, foi possível observar, no decorrer da pesquisa, uma marcante característica nessa comunidade: seus integrantes demonstram conhecer como ninguém os signos da natureza e possuem “uma lógica” própria para a interpretação dos fenômenos e mudanças climáticas que interferem nas atividades que realizam ao longo de suas vidas.

A relação entre os signos da natureza e os signos da cultura humana nos reportam à concepção do semiotista Thomas A. Sebeok trazida por Petrilli e Ponzio (2011): “Na visão de Sebeok, o universo é perfundido com signos. Esses signos são interconectados e interdependentes, e formam uma enorme “rede” semiótica ” (p. 20). Ainda segundo Sebeok, esses signos que formam a rede semiótica, os signos da natureza e os da cultura, “não são considerados dividida e separadamente, mas como interpretantes, “efeitos significantes” uns dos outros.” (p. 22).

Os moradores da Costa da Lagoa conversam entre si e tecem as redes de pesca em frente de suas casas, e, se indagados sobre a previsão do tempo, olham o desenho das nuvens no céu ou sentem a direção e a formação dos ventos e logo vão fazendo suas considerações sobre como vai ser o dia e até a semana: “– Ischi, minha filha, essa calma toda é pra vento sulí. Vai entrá o rebojo logo, logo!” (Seu Maneca IV, DC2. verão. 2012).

O vento e as nuvens, com base na interpretação semiótica de Sebeok, são possíveis signos de leitura nos domínios do conhecimento empírico, conhecimento que se difundiu oralmente pela dinâmica relação entre a natureza e o trabalho em suas formas de subsistência (pescas, roças e caças). Hoje esse diálogo entre natureza e trabalho estabelece também interlocução com as mídias (representadas pela televisão, rádio e internet). As visíveis transformações nos modos de ser e agir dos sujeitos são fruto da articulação entre o dado e o novo, daí advém um conjunto de material semiótico recoberto de inúmeros valores que, tensionados, disputam estabelecer-se como verdade.

Os nativos e nativas participam da realidade existente justapondo redes de pesca, rendas de bilro, canoas, barcos, fundas (bodoques), enxadas, pás, bússolas, bernunças, aventais, jalecos, celulares, TVS a cabo e via satélite (por assinatura), parabólicas, internet, *tablets*, *i phones* em um processo de semiose que redimensiona e inova as condições de existência daquele grupo social. Segundo Bakhtin/Volochínov (2006), esses elementos inovadores

não coexistem pacificamente com os elementos que se integraram à existência antes deles; pelo contrário, entram em luta com eles, submetem-nos a uma reavaliação, fazem-nos mudar de lugar no interior da unidade do horizonte apreciativo. Essa evolução dialética reflete-se na evolução semântica. Uma nova significação se descobre na antiga e através da antiga, mas a fim de entrar em contradição com ela e de reconstruí-la. (p. 139)

O cotidiano da comunidade alarga-se para integrar novos modos de existir; assim, é agora possível a convivência da tecnologia midiática com o trabalho de subsistência, como é o caso do comércio familiar da dona Lisa. Vendendo seus doces caseiros a bordo de um barco, a família aporta em terra se distribui pelos pontos centrais da comunidade, e com cestos recheados de iguarias passam a fazer suas vendas nas mesas dos restaurantes. A cada pedido esgotado, entra em cena o celular estabelecendo a comunicação entre a família. Assim, de imediato todos os pedidos dos fregueses são prontamente atendidos.

Do mesmo modo, com o uso dessa tecnologia, os pescadores comunicam-se entre si, sinalizando as condições da pesca em alto-mar, a abundância ou a escassez dos peixes nos locais de pescaria. Essas modificações comprovam que todas as práticas sociais renovam-se em seus sentidos, ampliadas pela instabilidade do mundo em contínua

transformação, assegura Bakhtin/Volochínov (2006): “Nada pode permanecer estável nesse processo.” (p. 139).

Na relação entre o que há de constante no cotidiano dos sujeitos, como as saídas noturnas para pescaria e idas aos bares da comunidade a fim de beber cerveja e a tradicional cachaça, e bem como o recolhimento das mulheres e alguns homens em suas casas para ver televisão, as histórias dos sujeitos vão sendo tecidas na dinâmica social da comunidade da Costa da Lagoa que, aos poucos, se desprende do tempo comensurado pelo ciclo biológico e histórico da relação com a natureza e caminha para o ciclo histórico e tecnológico de uma sociedade em transformação.

5.2 SINGULARIDADE E UNIVERSALIDADE

Da intencionalidade desses encontros cotidianos e mais formais é que se materializam os sentidos que os objetos, os atos, as palavras, as imagens, os tempos e os espaços vão adquirindo no seu processo de renovação em cada momento histórico, de modo que o mundo representante e representado pelos signos vai se estabelecendo no substrato cultural de cada lugar, habitando sua memória e participando da constituição de cada sujeito em seu movimento participativo e sem álibi.

Tem-se assim constituída outra relação considerada intrínseca à cultura, a relação entre singularidade e universalidade, expressa na categoria do evento, para Bakhtin (2012), “A categoria da experiência vivida do mundo-ser real” (p.102), de modo que “Experienciar um objeto significa possuí-lo como unicidade real, mas tal unicidade do objeto e do mundo pressupõe a correlação com a minha própria singularidade. Também tudo o que é universal e pertence ao sentido adquire o seu peso e obrigatoriedade [nuditel’nos’ít] somente em correlação com a real singularidade.” (p.102).

Na natureza da estética, a relação entre o criador e sua obra artística encontra-se conduzida pela relação entre o eu e o outro, e ambas as relações possuem as marcas da alteridade que estabelece a necessidade de constituição do eu através do outro. Podemos observar que o sentido do *eu* apenas existe na condição da existência do outro, legado de nossa inconclusibilidade e incompletude. A necessária condição ética postulada pela distância que permite um excedente de visão, é condição pela qual é possível completar o que está inacessível ao outro na categoria do *eu* (BAKHTIN, 2010).

No encontro das duas esferas sociais, comunidade e escola, como fenômeno analisado na pesquisa, endereçamos o olhar na busca pelas concepções, atividades e distinções produzidas pela dinâmica social em seu inerente movimento, concretizado, conforme os dizeres de Bakhtin (2010, p. 88), na “dupla combinação do mundo com o homem: de dentro deste, como seu horizonte, e de fora, como seu ambiente”.

Ao mirar o acontecimento do diálogo entre a comunidade e a escola, distinguimos dois sistemas de signos em atuação que, por convenção estabelecida nas práticas sociais, orientam a dinâmica do deslocamento entre os ritos da vida cotidiana nas relações individuais e coletivas. Desse modo, cada sujeito inserido nessa dinâmica se constitui ao constituir o mundo que o abrange.

Mundo envolto por crenças, atitudes, valores, tradições, enfim por formas de existência, que sinalizam uma determinada organização social coexistindo em um mesmo espaço e tempo exteriorizados nos signos que circulam no cotidiano da vida dos sujeitos, em comunidade, refletindo e refratando apreensões e representações do mundo vivido.

Na comunidade, em algumas de suas pequenas vilas em estado de pauperização gravado nas paredes dos casarios mais antigos, trama-se, sob sua aparente imobilidade, o regozijo da vivência de um tempo de outrora contado pelas cascas das paredes cujos pedaços e lascas são vestígios de uma memória que teima em se manter viva.

As ruínas dos pequenos casarios de arquitetura marcadamente açoriana com seu fundamento feito em pedra têm suas paredes marcadas pelos eventos humanos, que se fixam na memória dos sujeitos e ao mesmo tempo são tomadas pela força da floresta.

Figura 30 - Ruínas da Casa-engenho-escola da Tia Mariquinha. Outono. 2012



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Os sobrados que conjugavam casa e engenho, casa e escola como as ruínas da foto da Figura 30, antiga casa-engenho-escola, são um espelho a retratar uma organização social que frequentemente vivia a alternância das fronteiras entre o privado e o público:

Naquele tempo a gente dormia e ficava na escola qui era a casa da Tia Mariquinha, as vegi ficava uma amiga comigo quando o seu marido ia pescar, e no fim de semana eu ia prá minha casa. Isso aconteceu com todos nógi. O primeiro professor foi o Seu Lauzinho, adispogi foi a Dona Francisca e magi tarde fui eu e nenhum di nógi morava lá, morava tudo na Lagoa. (Professora Maricota I. E3.verão.2011)

No ano de 1987, com a escola já construída num terreno que fora doado, como já enunciamos aqui, a vinda de professores de outras localidades para lecionar fez com que o espaço da escola se transformasse durante um determinado tempo na casa dos professores, como conta a Professora Maricota V:

Cheguei aqui de baleeira, um barco pequeno que hoje nem existe mais... No primeiro momento não estava preocupada com a escola em si. Estava preocupada com o que fazer ali, não tinha pra onde ir e era longe de tudo. Assim, durante dois a três meses moramos eu e a outra professora na escola, até arranjar outro lugar na comunidade para morar. (E10. outono. 2012)

Essa proximidade entre a escola e a comunidade produzida pela alternância do privado/público dentro de um mesmo acontecimento sinaliza que existe uma mobilidade singular de organização social que em muitos aspectos se assemelha às relações de trabalho já produzidas nos engenhos, nos embarcados para a safra de determinados peixes, nas tarefas relativas à roça, nos encontros marcados pelas mulheres para a lavagem das roupas nos córregos, e hoje também nas reuniões pedagógicas da escola e nas reuniões do posto de saúde.

Todas essas tarefas, ligadas ao coletivo da existência humana que se regula com a produção da individualidade dos sujeitos, organizaram a base que os identifica como grupo, como também a sustentam. Notamos que há atualmente uma prática social que tem mantido certa constância entre uma parcela significativa das mulheres nativas da comunidade (mães, filhas, avós, tias, primas e amigas) que se reúnem no final do verão, organizam uma festa e pagam um barqueiro para levá-las até a Ilha do Campeche, no sul da ilha, para lá passarem o dia inteiro festejando.

No mês de junho essas mulheres organizam, no salão paroquial, uma festa junina restrita a elas. Essa particularidade do encontro entre as mulheres nativas pode indicar um aspecto renovador do sentido de *irmandade* mencionado por Dona Bilica II, ao referir-se às festas onde todos se conheciam e sentiam-se parte de uma grande família.

Em nossa análise, as brincadeiras e as festas são as vias de acesso às narrativas que permanecem na memória e ecoam na diversidade axiológica das diversas vozes, compostas pelo tecido das referências da existência construída em sua concretude e semiose, respectivamente “*realidade per se e realidade discursiva*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). Nas configurações mais abrangentes dessas festas e brincadeiras surge a açorianidade como hegemônica na produção identitária dos sujeitos da comunidade.

Nesse construto circunda a grande maioria das tradições e práticas sociais oriundas da relação indissociável entre trabalho e subsistência, vividas entre água e terra no dia a dia das atividades

ligadas à pesca, à roça e ao artesanato. Reiteramos que é nas festas e nas brincadeiras que podemos ver renovados os princípios, concepções, relações, crenças, costumes, pois, ao se perpetuarem e se difundirem por intermédio das relações interindividuais, vão se alterando e adquirindo outras modulações nesse processo contínuo da relação entre a transformação e a permanência.

Nesse ponto é importante ressaltar a semiose do enlace entre o caráter mítico e cristão manifesto nas benzeduras, chás e novenas, frutos da crença na existência de seres elementares e sobrenaturais, pois, como disse Dona Bilica I, “Murria muita criança di embruxamento” (E2. verão. 2011), mas também, conforme assegura Seu Maneca I, “Adispogi qui as criança começou a sê batizada na nossa igreja não morreu magi” (E1. verão. 2011).

No entanto, com a chegada da luz reafirmada na fala da professora Maricota I, esse contexto foi modificando-se: “A lugi espantou agi bruxas, ogi lobisomis i ogi boitatás!” (E3. verão. 2011). Essa construção do imaginário local firmado pelas vozes que se complementam tem, na figura da bruxa, um alicerce para compreender e reagir aos infortúnios da vida, como diz a oração falada por Dona Bilica I: “Bruxa, bruxa, titibruxa. Vassoura na tua boca e sino-saimão na mão. Não mi venha nessa casa com essa dimarcação. A criança há di comê, bebê, dormi i si criá. Em nomi di Deugi e da vige Maria. Amém.” (E2. verão. 2011).

Como falamos acima, as crenças e superstições aos poucos foram perdendo espaço para a medicina, tanto é que atualmente existe apenas uma benzedeira realizando o ofício, realidade essa verificada em nosso estudo e confirmada por Dona Bilica II: “Naqueligi tempo si prucurava agi benzedera pra curá ugi mali, ô quirida tinha tanta! Dijahoji é qui si tem o pogito di saúde cum médico, dentista i enfermera na comunidade” (E4. verão. 2012).

Entretanto, em casos, por exemplo, de cobro (cobreiro), de quebranto, de nervo torto (torcicolo) e de arca caída, os sujeitos da comunidade continuam a recorrer às benzeduras da Dona Bilica I. Sobre as benzeduras ela mesma comenta:

Minha mãe era benzidera famosa aqui na Cogita da Lagoa, aprindi cum ela... Minha mãe mi insinou a canta, a benze, a reza. Aprindi tudo cum minha mãe. Benzo di tudo, magi agora a última qui aprindi foi di arca caída, com Seu Campolino, eli já murreu i eli mi ensinou atravégi do sonho e mi acordei a benze, é assim: si tági caída, si tági

descida, si tági afagitada, si tági arrtirada. Assobe, prucura e vai no teu lugari. (fazendo os movimentos com as mãos em seu corpo). Si arrepéti tregi vegi, mági antigi, bota óleo di cuzinha na mão i igifrega empurrando a cugitela pro lugari, num podi ser por cima da roupa, tem di sê no corpo. (E2. Verão. 2011)

A figura da bruxa e o ofício de benzedeira se instituem na cultura local articulada uma à outra num processo de complementação com base no qual é possível compreender a interdependência entre ambas na produção de sentidos. São dois discursos que se antagonizam e se hierarquizam na representação do mal e do bem, assim como podemos compreender que representam o elo entre o mundo espiritual e o mundo real, entre a morte e a vida, relação que se constitui e é constituída no cotidiano dos sujeitos.

Essa relação entre um ser fantástico que transita entre o bem e o mal e uma figura humana capaz de enfrentá-lo, por sua singularidade, transformou-se em ficção no filme *A antropóloga*, do diretor Zeca Pires, rodado na comunidade da Costa da Lagoa e lançado no ano de 2011.

A relação entre a bruxa e a benzedeira aparece também no enredo do boi-de-mamão/papelão assinalando de modo peculiar a junção da imagem que a bruxa tem no imaginário local com o ofício da benzedeira.

Ademais, na representação do boi-de-mamão/papelão, os personagens que representam os médicos (foto da Figura 31) são os primeiros a entrar em cena para examinar o boi e tentar curá-lo; não obtendo êxito, o vaqueirinho e o Mateus pedem então que chamem as bruxas para realizar tal intento, e são elas quem ressuscitam o boi, como podemos perceber na foto da Figura 32, e o fazem (foto da Figura 33) parodiando uma reza convencional das benzedeiras: *Eu benzo esse boi com a folhinha de melissa, ele não tá resfriado ele tá é com preguiça*. Na encenação do boi de papelão (boi-de-mamão da educação infantil) a reza das bruxas é acompanhada de sons instrumentais e vocais.

Figura 31 - Médicos no Boi de Papelão (Festa Julina). Inverno. 2011



Fonte: Acervo da Escola

Figura 32 - A Dança do Boi de Papelão (Festa Julina) Inverno. 2011



Fonte: Acervo da Escola

Figura 33 - Bruxas Benzedeiças no Boi de Papelão (Festa Julina). Inverno. 2011



Fonte: Acervo da Escola

As vivências cotidianas são tecidas no encontro entre o eu e o outro e as formas de convívio social conferem modulações distintas a esses encontros, que se vão tornando recorrentes a ponto de se constituírem em “*formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*.” (BAKHTIN, 2010, p. 282).

São duas dimensões da realidade do sujeito (individual e grupo) que interagem e co-habitam na configuração do espaço social e, desse modo, as formas de comunicar o mundo se justapõem como *memória individual* e *memória coletiva*. (AMORIM, 2009) E, segundo Amorim, a primeira está assentada na singularidade da posição existencial do sujeito e, a segunda, a autora a define “como sendo a memória do objeto que é falado e transmitido entre os sujeitos.” (p.14).

Nesse aspecto podemos considerar que as festas e as brincadeiras nesse lugar são os acontecimentos que contribuem para o que Amorim (2009) chama de *cultivo da memória*, e a escola, como espaço de difusão e socialização do objeto de conhecimento em situação de co-presença, ao recolocar ou reavivar algumas práticas sociais da comunidade à qual pertence, em circulação entre os sujeitos, assume sua participação na atualização da memória coletiva.

Em nossa análise, o cerne das práticas cotidianas citadas é a noção de coletividade, que nesse caso é estritamente ligada ao sentido de *vida festiva*.

Pela fala de nossos interlocutores, nos inteiramos de que, no passado, nos encontros de trabalho e nos encontros religiosos o fato de

se reunirem em irmandade gerava gracejos, escárnios, histórias e brincadeiras. Na chegada da noite, as *concertadas* (mistura de café, cachaça e açúcar) garantiam a dinâmica nos processos de trabalho e nos rituais religiosos. Podemos, assim, dizer que essa era a vida comunitária marcada pela fala de Dona Bilica II: “Si precisá, um serve o outro.” (E4. verão. 2012).

Seguindo a mesma linha de raciocínio, parece-nos que hoje as festas e as brincadeiras são portadoras dos discursos que, atualizados, entram no dinâmico deslocamento de um sujeito a outro.

Nos momentos festivos que englobam as celebrações e as brincadeiras em âmbito coletivo, a comida e a bebida aparecem como elementos que hoje fazem parte da vida privada, evidenciando o aspecto de comunhão, uma vez que a imagem da mesa repleta de comida e bebida se torna o centro para onde todos convergem.

Não vamos afirmar que o banquete aqui tem uma significação semelhante ao que descreve e analisa Bakhtin no romance de Rabelais, afinal estamos em outro contexto histórico e social. Mas com base em nossas observações podemos considerar que na Costa da Lagoa, como no estudo da obra de Rabelais por Bakhtin, “Comer e beber figuravam no primeiro plano dos banquetes comemorativos.” (1993, p. 69). A abundância de comida e bebida na comunidade, que sempre esteve relacionada aos ciclos de trabalho, hoje está diretamente ligada às festividades.

Com base nessas relações podemos afirmar que o grande eixo que movimenta o banquete é o tema do encontro, tanto na dimensão do privado como do público, além de que “O comer e o beber são uma das manifestações mais importantes do corpo grotesco.” (BAKHTIN, 1993, p. 245). Nesse aspecto todos os sujeitos se igualam. O comer e o beber como atos coletivos rompem com a estabilidade oficial da vida ordinária, pois estabelecem outros parâmetros de convivência, em que ressoa uma relativa liberdade rompendo com as hierarquias da estratificação social.

Hoje, no espaço do coletivo, todos os sujeitos (nativos e não nativos, empregados, patrões, empresários, pescadores, donas de casa...) compartilham do momento em que revivem o passado, comentam e opinam sobre a vida privada dos conhecidos e suas próprias vidas.

Desse modo, os acontecimentos da vida privada (relativos ao sujeito) mesclam-se aos da vida pública e vice-versa. Já nos tempos de outrora, soubemos pela pesquisa, o tempo e o espaço para essas conversas estavam atrelados aos momentos de trabalho que eram

exercidos em conjunto, aos encontros na janela e na frente das casas e nos bailes do Seu Tibúrcio. Seu Maneca III conta como era naquele tempo:

Ô minha filha... nógi tudo asi conhecia. Fazia munta cosa junto i um sabia do outro, fossi di cosa boa ou di cosa ruim. Nada ficava agi iscondida. Dijahoji... poco si vê, os vizinho, tá cada um nagi suagi casa incerrado. Se si fica doenti, agi vegi, só a família é qui sabi. Tá munto differenti, magi hoji é bom di si vivê, não pudemo arriclamá, não! (DC1. verão. 2011)

O olhar sobre o outro, contudo, pode trazer versões que evidenciam não terem mudado os comportamentos entre uma época e outra, como a da Rosa I (47 anos): “Aqui todo mundo gosta de cuidar da vida do outro, nos bares tudo é motivo de escárnio do outro” (E8. verão. 2012). Do mesmo modo, Cravo I (60 anos) aponta ser essa uma das questões que dificultam a convivência na comunidade: “É por isso que a Costa não vai pra frente. É um falando do outro, sem olhar para si mesmo. As pessoas aqui não se juntam para trazer melhorias pra comunidade, se juntam é para reparar uns nos outros. Acaba que existe muito preconceito.” (DC3. verão. 2011).

O cuidado com a vida do outro produz certa tensão: por um lado, há solidariedade entre os moradores locais, mas de outro, há exposição da vida privada. Observamos a recorrência dessa tensão no cotidiano, mas entendemos, principalmente pela fala dos moradores nativos, que, embora possa haver conflitos, tudo é tratado com naturalidade, “Todo mundo tem agi sua diferença, briga hoje magi adispogi si arrependi i volta a si falá. Agora quando não si gogita da pessoa i aconteci di si brigá ou digicuti aí não si fala magi. Tem caso qui é assim i si arrigipeita. Ninguém si méti!” (Seu Maneca IV, DC2. verão. 2012).

Os conflitos mais acirrados que hoje movimentam a vida na comunidade se devem aos problemas relacionados com a herança dos terrenos, já que as propriedades, em sua grande maioria, possuem apenas escritura de posse e, em alguns casos, os acordos (trocas e concessões de terra) entre as famílias foram apenas verbais.

Esse problema em particular se aguça quando surge a questão da venda dos terrenos para sujeitos que vêm de outros lugares. Cravo II (52 anos), que não é nativo da Costa da Lagoa, dá sua versão sobre esse assunto:

Eu ia comprar um terreninho ali no morro, acertei com o dono do terreno tudinho. Passado um tempo para eu organizar com ele a forma de pagamento, consegui o dinheiro para a primeira prestação do terreno e me fui no fim de semana olhar o terreno. Chegando lá me deparei com outro dono, que já havia comprado o terreno há algum tempo. ... Quer dizer, o sujeito queria me vender algo que já havia vendido. Veja só! Ah, na mesma horinha fui atrás do bendito e desfiz o combinado. (DC3, verão, 2011)

Hoje os trâmites para a resolução dos problemas que dizem respeito a terrenos se tornam complexos; uma das razões é por envolverem dinheiro, mas em outros tempos as questões das terras se resolviam de forma diferente, pois era comum a troca de lotes de terra por farinha de mandioca, banana, roupa, peixe e em alguns casos, como conta Dona Bilica II, “Se si pedia um terreno, si tinha, si dava. Mági num era todogi qui dava, não.” (E4, verão, 2012).

Sublinhamos que a modificação nas relações de convivência comunitária e de reprodução das condições de existência da comunidade está atrelada à dinâmica da transformação progressiva da comunidade tradicionalmente pesqueira, em recanto turístico, razão porque surgem novas demandas fomentando a especulação imobiliária e o aprimoramento profissional dos restaurantes que se estendem por toda a encosta da Costa, gerenciados por algumas famílias de nativos.

Essa modificação nas relações de trabalho é significativa, pois a demanda turística movimenta e estimula a procura dos sujeitos nativos por formação profissional que responda às urgências e exigências do novo contexto que vai se constituindo na relação entre a tradição e o turismo.

Ainda que as mudanças de contexto alterem e insiram outras referências para o auditório social em foco, o entrelaçamento entre privado e público se torna evidente nos momentos em que os sujeitos veem-se como coletividade instaurando o caráter popular e festivo que existe no ato de comer e beber, o rito inicial de um caminho que esboça a transformação de uma forma em outra, do sério ao risível e, metaforicamente, da ordem ao caos. A suspensão das regras e dos padrões formais concede lugar ao (im) previsível.

Olhar para as manifestações e práticas sociais às quais subjazem regras de convívio cotidiano dos sujeitos com base nos critérios epistemológicos do pensamento bakhtiniano nos leva a compreender o

que reside no substrato da cultura popular dessa comunidade, no seu desejo de perpetuação dos ritos, das festas e das brincadeiras como forma de garantir suas existências renovadas, renovação que não possui materialidade no individual, pois, como comenta Bakhtin (1993),

A multidão em júbilo que enche as ruas ou a praça pública não é uma multidão qualquer. É um todo popular, organizado à sua maneira, à maneira popular, exterior e contrária a todas as formas existentes de estrutura coercitiva social, econômica e política, de alguma forma abolida enquanto durar a festa. [...]. O indivíduo se sente parte indissolúvel da coletividade, membro do grande corpo popular. (p. 222).

Entendemos que a coletividade é o fenômeno que adquire materialidade com base na relação entre os sujeitos nos domínios da cultura, de onde cada ser, em sua singularidade, participa do ser do outro. Deparamo-nos, nesse contexto, com a alteridade, constitutiva do ser em contínuo processo de inacabamento, já que no contraponto com o outro produzem-se os sentidos que transitam entre vários sujeitos, em vários contextos temporais e espaciais.

Na atualização das brincadeiras e das festas transitando de um espaço a outro, de um tempo a outro, constatamos a vitalidade de algumas práticas culturais ativadas na memória em situação de copresença, em que cada sujeito, com sua participação singular, se projeta no coletivo.

5.3 O TEMPO NAS TEIAS DO COTIDIANO

Figura 34 - Objetos da Memória (Festa do Folclore). Inverno. 2011



Fonte: Acervo de um dos Interlocutores da Pesquisa

Os indícios do tempo histórico estão externalizados em muitos dos ritos que enredam a dinâmica dos acontecimentos da vida dos sujeitos reunidos em grupos sociais. Certamente, na busca de criar condições para a subsistência, deixam marcas materializadas dessa produção humana, expressas, por exemplo, nos objetos do dia a dia utilizados para facilitar a vida no âmbito privado e público, e que, por sua vez, reflete e refrata camadas valorativas pelas vozes postas em diálogo umas diante das outras, seja para o tratamento de conhecimentos factuais, materiais ou disputas de sentidos. E essas valorações, corporificadas em semioses transformam-se em signos de um dado grupo, utilizados em narrativas das experiências de sujeitos na vida em comunidade.

Na produção de um cotidiano, as mediações, os processos criativos são frutos de uma cadeia de diálogos, de sentidos enriquecidos no tempo e espaço pela “compreensão criadora” (BAKHTIN, 2010, p. 366). Disse o autor ao dissertar sobre a compreensão da cultura de uma época:

A *compreensão criadora* não renuncia a si mesma, ao seu lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece. A grande causa para a compreensão é a *distância* do indivíduo que compreende – no tempo, no espaço, na cultura – em relação àquilo que ele pretende compreender de forma criativa. Isso porque o próprio homem não consegue perceber de verdade e assimilar integralmente nem a sua própria imagem externa, nenhum espelho ou foto o ajudarão; sua autêntica imagem externa pode ser vista e entendida apenas por outras pessoas, graças à distância espacial e ao fato de serem *outras*. (BAKHTIN, 2010, p. 366; grifos do autor).

No processo criativo e singular da comunidade da Costa da Lagoa nos deparamos com as tramas da renda de bilro, com as tramas da rede de pesca, com os entalhes no tronco velho da árvore do garapuvu para esculpir canoas, mas na arquitetura dos casarões em estilo açoriano, vê-se o tempo passar a limpo uma certa história de um povo, que se reflete no desgaste de paredes, cumeiras e madeiras sem restaurações, e, portanto, com sentidos outros.

Com o passar do tempo histórico, biográfico e cíclico do povo, é possível compreender como os sujeitos retratam e narram histórias; é possível compreender as concepções de sentido desses “portadores materiais” (Bakhtin, 2010, p.365), sentido esse que produz eco nos contornos das encostas da lagoa, nas costas de uma lagoa, um pouco, talvez, “de costas” para uma dada cultura, uma dada vida histórica.

Os objetos da foto nº 34 que abre este subitem hoje tomam distância no que diz respeito ao atual valor dado pela maioria dos moradores da Costa da Lagoa a cada um desses objetos. Estes adquiriram, no universo valorativo e axiológico dos sujeitos, outro valor, constituindo-se, na atualidade, uma realidade discursiva, apenas, e ainda, para alguns, o passado cultural de uma época.

Em todas essas traduções ou interpretações, é oportuno termos presentes as palavras de Bakhtin (2010) quando afirma:

a cultura não é criada a partir de elementos mortos, pois, como já dissemos, até um simples tijolo traduz alguma coisa com sua forma nas mãos do construtor. Por isso, as novas descobertas de portadores de materiais do sentido introduzem corretivos nas nossas concepções de sentido e

podem até exigir a sua reconstrução substancial. (BAKHTIN, 2010, p. 365).

A imagem a qual nos referimos (foto nº 34) exemplifica, pelo conjunto de objetos do cotidiano, tentativas de alguns poucos, de reafirmação da cultura açoriana pela realocação de certos “portadores de materiais do sentido” (Bakhtin, 2010, p.365) de uma época, de certa realocação de objetos em exposição.

Um conjunto de representações ativadas na existência, como espetáculo estético. Todavia, ainda que representem, na dimensão do privado, a cultura vivaz, aquela que ainda sobrevive, trazem igualmente o sentido da história dos eventos e dos acontecimentos da vida comunitária, enredando na mesma trama vida e cultura na perspectiva alargada do tempo em que “O passado criador deve revelar-se como necessário e eficaz nas condições de dada região, como humanização criadora dessa região, que transforma um pedaço do espaço terrestre em lugar de vida histórica dos homens, em um cantinho do mundo histórico.” (BAKHTIN, 2010, p.236).

A interconstituição entre vida e cultura, desse modo, se expressa na totalidade de atos e eventos, cuja rubrica é histórica e social, conferindo “a cada ato o que nele há de singular” (SOBRAL, 2010, p. 26). Compreendemos que esta sucessiva singularidade dos atos humanos compõe a universalidade do ato como cultura, envolvido em um determinado espaço, numa correlação entre tempos. Segundo Bakhtin (2010),

O século XVIII se revela como uma época de potente despertar do sentimento do tempo, antes de tudo do sentimento do tempo na natureza e na vida humana. Até o último terço do século predominam os tempos cíclicos, mas também estes, a despeito de todas as suas limitações, revolvem com o arado do tempo o mundo imóvel das épocas antecedentes. E nesse solo revolvido pelos tempos cíclicos começam a revelar-se também os sinais do tempo histórico. (p.226-227).

Temporalidades elucidadas por Bakhtin (2010) ao discutir o tempo – tanto na natureza quanto na vida humana – olhando para a literatura como objeto de análise, dividindo esse tempo com suas convenções em *biográfico*, *cíclico* e *histórico*. O tempo *biográfico* é o “tempo da vida humana em sua totalidade – as idades e as épocas da formação do homem.” [...] O tempo *cíclico* relaciona os fenômenos da

natureza com os respectivos momentos da vida humana, dos costumes, da atividade (do trabalho). [...] E o tempo *histórico* em sua complexidade apresenta “os vestígios visíveis da criação do homem, vestígios de suas mãos e da sua inteligência: cidades, ruas, casas, obras de arte, técnicas, organizações sociais, etc.” (BAKHTIN, 2010, p. 225-232).

Bakhtin (2010) destaca que nas obras literárias de Goethe é possível compreender o quão fundamental é a questão do tempo, tornado visível nos fenômenos da natureza e na produção humana. Diz ele que, para Goethe, “a atualidade – tanto na natureza quanto na vida humana- se manifesta como uma essencial diversidade de tempos: como remanescentes ou relíquias dos diferentes graus e formações do passado e como embriões de um futuro mais ou menos distante.” (p. 229).

O sentido histórico outorgado ao tempo tornado visível nas obras de Goethe explicita o movimento dos acontecimentos produzidos pelo homem na relação com seu tempo que, por sua vez, dialoga com a concepção do cronotopo trazida por Bakhtin na análise literária, a qual a insere também em sua concepção de linguagem. Diz Bakhtin: “A linguagem é essencialmente cronotópica, como tesouro de imagens. É cronotópica a forma interna da palavra, ou seja, o signo mediador que ajuda a transpor os significados originais e espaciais para as relações temporais (no sentido mais amplo).” (1988, p. 356).

Ao estabelecermos como princípio que nossa relação com o mundo e com tudo que ele comporta passa necessariamente pela linguagem e pelos signos que lhe são inerentes, implica dizer que nenhuma manifestação *sígnica* nos é alheia. Petrilli e Ponzio (2011) dizem que, para Sebeok, “a ciência do signo não estuda apenas a comunicação na cultura, mas também o comportamento comunicativo de ordem biossemiótica – o que significa dizer que a biossemiótica é o conceito mais amplo de toda a semiótica.” (p.12).

Compreendemos que a visibilidade do tempo demonstrada por Goethe na percepção dos vestígios das épocas e das idades tanto da natureza quanto da vida humana é reiterada nas palavras de Petrilli e Ponzio (2011) ao considerarem a existência de comunicabilidade do mundo humano com signos de outras comunidades não humanas. “Ademais, qualquer fenômeno, nós, de alguma forma, o interpretamos, ou seja, o incluímos não só na esfera da existência espaço-temporal, mas também na esfera semântica.” (BAKHTIN, 1988, p. 361), o que equivale dizer que nossa relação com o mundo se dá semioticamente.

As relações entre vida e semiose estão integradas na atividade do viver se revelando com profundidade em todos os aspectos da vida

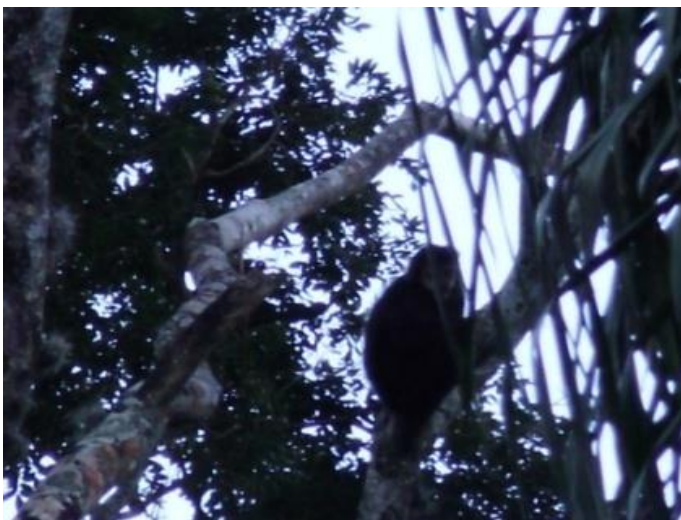
humana e não-humana, sistematizados na relação entre os signos da *natureza* e os signos da *cultura*. (PETRILLI; PONZIO, 2011, p. 21).

Figura 35 - Placa Indicativa (Costa da Lagoa) Inverno. 2012



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Figura 36 - Macaco-prego (Mata Atlântica). Verão. 2011



Fonte: Acervo de um dos Interlocutores da Pesquisa

Figura 37 - Tucano do bico verde (Costa da Lagoa). Verão. 2011



Fonte: Acervo de um dos Interlocutores da Pesquisa

Pelas trilhas da Costa da Lagoa comprovamos a junção entre os fenômenos da natureza e os fenômenos da produção humana, como marca histórica e social das práticas realizadas pelos sujeitos em comunidade, junção essa mostrada nas placas indicativas (foto da Figura 35), que expõem um modo de vida de uma época na Costa da Lagoa.

A história da vida dos sujeitos está intrinsecamente ligada aos elementos da natureza, à fauna ainda presente nas matas da Costa da Lagoa, como pode ser constatado nas imagens feitas pelos interlocutores desta pesquisa (foto das Figuras 36 e 37). Em determinadas estações do ano os macacos-prego e os tucanos descem das encostas para as trilhas evocando lembranças e revigorando memórias das caçadas, das disputas pelos alimentos cedidos pela natureza ou aqueles produzidos pela mão do homem, como por exemplo, os bananais e as plantações de cana de açúcar, espaços de disputa entre os sujeitos da comunidade, macacos e tucanos. Conta Dona Bilica III: “Nógi passava trabalho nagi roça qui si fazia i ugi bicho si não si cuidasse, meu deugi! Pogi vinha e acabavum cum tudo. Quegi vê nagi época de poca fruta no mato... poginté adentro di casa ugi curisco dugi macaco ia.” (DC2. verão. 2012).

Os indícios do tempo que se refletem na natureza, mais especificamente na fauna silvestre, expressos no comportamento dos animais em busca de subsistência (frutos, insetos, flores, entre outros)

são reveladores de que o tempo, dividido em estações, períodos ou épocas, é leitura do mundo para a população nativa, é “sentido”, portanto é signo.

Bakhtin (2010), ao discutir sobre a cultura de uma época, concebe que a unidade de uma cultura é aberta. Defende o autor que “Em cada cultura do passado estão sedimentadas as imensas possibilidades semânticas, que ficaram à margem das descobertas, não foram conscientizadas nem utilizadas ao longo de toda a vida histórica de uma dada cultura.” (p. 364-365).

Mesmo assim, inúmeras são as memórias que, mesmo à margem do caminho da história, não se deixam sepultar, persistem nas falas dos sujeitos da comunidade, tais como as lembranças de um tempo em que os animais da floresta faziam parte dos hábitos alimentares desta comunidade. A carne dos gambás, lagartos, quatis, aracuas, pombas-rola, juritis, tatus, pacas, tamanduá e macacos eram iguarias para quem vivia naquele tempo.

Era muito comum por lá os homens fazerem excursões noturnas para caçadas. Adentravam a floresta, montavam acampamento e liam os indícios que apontavam para a localização dos animais, acompanhados dos cachorros que ajudavam nesse trabalho. Hoje não se tem a presença dessa prática como recorrência na comunidade, mas no passado consistia num componente a mais na subsistência das famílias que viviam apenas da roça e da pesca, além de sinalizar a não-consciência do homem sobre a necessidade de manutenção do equilíbrio ambiental, ante o risco eminente de extinção das espécies.

As mudanças trazidas pelo progresso (luz, escola, rádio, televisão, posto de saúde, igreja católica, transporte lacustre coletivo e a vinda de pessoas de fora) promovem alterações no modo de viver dos sujeitos nativos. Outro fator que colabora para essas mudanças são as questões que vão surgindo em razão dos debates ambientais na comunidade, aliadas ao movimento em favor da preservação e proteção à fauna e à flora nativas, amparado na legislação em vigor.

Alguns elementos do discurso ambientalista vão se incorporando lentamente ao discurso dos nativos como podemos perceber na fala do seu Maneca II: “Quando eu era piqueno, guri sabe... nógi tocava funda nugi passarinho, o que fossi. Não tinha ideia di qui elis podia si acaba. Magi nógi matava e cumia. Dijahoji não si fagi magi isso, si fizé é malinagi. Pogi si sabi di tudo pela TV, pela escola, pela internet.” (DC1. verão. 2011)

O universo das relações da comunidade com o mundo lá fora se amplia, em linhas gerais as famílias que antes dependiam da roça, da

pesca e da caça, com a venda dos terrenos organizam seus próprios negócios; as mulheres buscam trabalho fora da comunidade para ajudar na economia familiar.

Nas práticas humanas o tempo se enreda no ciclo da natureza e a natureza se enlaça na arquitetura açoriana das casas, e, por extensão, no casarão da Dona Loquinha, patrimônio arquitetônico da comunidade. Marcas dessa época e mesmo da história de Dona Loquinha estão registradas nas histórias de Dona Bilica II, por exemplo, que trabalhava nos ciclos de colheita do café para dona Loquinha. Conta Dona Bilica II: “Dona Loquinha, i era pessoa muito boa, sempri tinha um cafezinho pra oferecê, ela cunvidava di degi a quinze pessoa pra apanhá café no morro, i era uma farra. Nogi apanhava café, i eu era muito trepadera, adispogi forneava i cada um levava pra casa um poco”. (E4. verão. 2012).

E hoje esses casarios se diluem no tempo histórico e cíclico, como nos mostram as fotos das Figuras 38 e 39, preenchidos das histórias que, ao mesmo tempo, estão na materialidade física das casas e saindo delas para habitar as vozes em movimento contínuo por entre processos do que é dado e novo, processos criativos da produção humana, constitutiva do diálogo e por ele constituída, relacionando tempos e espaços na história e na cultura.

Figura 38 - Casa Açoriana. Primavera. 2010



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Figura 39 - Casarão da Dona Loquinha. Verão. 2011



Fonte: Acervo da Pesquisadora

A vida dos sujeitos sobrevive no diálogo entre o eu e o outro, um diálogo composto pelos fios dialógicos dessa interface na relação do que é individual, do que é universal (indivíduo/grupo social) e nesse encontro a produção é cultura.

Bakhtin (1988), ao analisar o tempo no romance grego, destaca o tema do encontro como elemento-chave na composição de qualquer obra, e assegura: “O motivo do encontro é um dos mais universais não só na literatura (é difícil deparar com uma obra onde esse motivo absolutamente não exista), mas em outros campos da cultura, e também em diferentes esferas da vida e dos costumes da sociedade.” (BAKHTIN, 1988, p. 223).

Essa relação de encontro indivíduo/coletividade se desloca no tempo e no espaço, instaurando modos de olhar, de estar no mundo, modos, enfim, de compreendê-lo e partilhá-lo. Podemos observar essa relação na imagem retratada logo abaixo, pela foto nº 40, representativa das atividades de grande parte das mulheres dessa comunidade, que na sala de estar de suas casas, de portas abertas para o quintal da comunidade, tramavam suas rendas, especialmente peças de renda feitas com bilro para ajudar no sustento da casa, enquanto conversavam e cantavam a cantiga Ratoeira.

Figura 40 - Renda de Bilro, a Trama do Tempo. Inverno. 2011



Fonte: Acervo da Pesquisadora

Embora hoje a renda de bilro não esteja exclusivamente ligada à subsistência das famílias, resiste no tempo e na memória como um signo que estabelece um forte elo com o que essa atividade já representou àquela comunidade da Costa da Lagoa.

Nos desenhos moldados em papel-cartão sustentados com alfinetes para fazer o *pique* de suas tramas, ali se enlaçam a vida cotidiana e a cultura, estão presentes enlases que possibilitam aos sujeitos vivenciarem suas histórias expressas na produção humana do cotidiano que ritualmente assegura o que há de repetível e o que há de novo na dinâmica da existência dos sujeitos; são ações que vivem entre as fronteiras do tempo, de geração a geração, como se observa na imagem seguinte (Figura 41), fazendo parte da *memória de passado* e da *memória de futuro* (BAKHTIN, 2010).

Figura 41 - Renda de Bilro (mãe e filha). Inverno. 2011



Fonte: Acervo da Pesquisadora

A renda de bilro, hoje, por sua marca, sua expressividade, amplia a dimensão da produção artística da comunidade; seu trânsito neste contexto traz possibilidades de novas narrativas. A produção que se dava por encomenda sob o estatuto de trabalho manual, na atualidade é dimensionada como objeto estético, passível de leitura perante suas formas, simetria e composição, evocando a beleza poética do *ser* rendeira.

Temos presente nesse processo uma dinâmica que não se esgota no indivíduo, mas que se estende a toda a comunidade, ultrapassando suas fronteiras como objeto de considerável valor turístico, sendo, portanto, intersubjetiva. Como obra que resiste ao tempo, produz a atualização da memória coletiva, reunindo em torno de si discursos de ontem e de hoje, estabelecendo elos entre passado, presente e futuro.

Esse alargamento no tempo proporcionado pelos novos “portadores de materiais de sentido” (BAKHTIN, 2010, p. 365) exige a capacidade de volver-nos ao passado e projetar-nos no futuro para compreender o presente. Assim, aumentaremos as possibilidades de compreender os fenômenos semânticos, os novos significados contidos nesses materiais.

Se a renda de bilro participa do universo feminino, a construção da canoa de garapuvu é parte do universo masculino; reúne em torno de si os escultores e seus colaboradores no revigoramento da coletividade,

como nas redes para *safar*²¹ os peixes, na escolha do boi para a farra, na confecção das redes e tarrafas de pesca e nos encontros nos bares para a tradicional cachaça, jogo de dominó ou sinuca.

A canoa de garapuvu, apesar de sua utilidade como meio de locomoção na água e para as atividades relacionadas à pescaria (sirís e camarões), adquire diferentes enfoques no processo de sua criação ao se estetizar no espaço do quintal seja na terra ou na água, como na foto da Figura 42.

Figura 42 - Canoa de Garapuvu à vela. Outono. 2011



Fonte: Acervo de um dos Interlocutores da Pesquisa

Esboça-se assim a relação natureza e cultura na transformação produzida pelas mãos dos homens. Uma grande árvore envelhece e fenece, um tronco revive na forma de uma canoa. As fronteiras entre natureza e humanidade se encontram na cultura.

O ato de esculpir carrega gestos dos antepassados, revelando entre as gerações a simultaneidade dos tempos no agir humano que, em sua destinação, segue para além de sua atualidade. “Tudo o que pertence apenas ao presente morre juntamente com ele.” (BAKHTIN, 2010, p.363).

Nessa mesma linha, como exemplo dessa dinâmica intersubjetiva, trazemos um dos momentos do processo de entalhe para construir a *canoa de um pau só* (foto da Figura 43).

²¹ Termo linguístico utilizado na comunidade para referir-se à atividade coletiva de retirar os peixes que ficam presos na rede de pesca.

Figura 43 - Canoa de um Pau Só. Inverno. 2011



Fonte: Acervo de um dos Interlocutores da Pesquisa

O ato humano de criar promove a mediação com o mundo, que pode ser olhado através das malhas da rede ou da tarrafa de pesca, como na foto da Figura 44.

Figura 44 - Mediação do Olhar. Verão. 2012



Fonte: Acervo de um dos Interlocutores da Pesquisa

Ato de criar o novo, o diferente, o singular, para muitos orientação e sentido dos sujeitos em sua singularidade, mas comprometidos com o auditório social a que pertencem, as redes de pesca se inserem na dinâmica das atividades coletivas, seja em sua confecção ou no trabalho da pesca.

Os inúmeros fios que se entrecruzam para dar forma à *malha*²² ordenam também as relações de troca entre os sujeitos, como nos tempos aos quais se refere Dona Bilica II: “si precisá, um serve o outro” (E4.verão.2012). Então, participar da confecção de uma rede, *safar* os peixes confere o direito de ganhar uma parcela na divisão da safra, tessituras da convivência em um grupo, que os faz ser parte de um todo como na imagem da rede produzida por muitas mãos (foto da Figura 45).

Figura 45 - Rede de Pesca.



Fonte: Acervo de um dos Interlocutores da Pesquisa

Do coletivo ao singular, na imagem abaixo (Figura 46), vê-se um movimento repetido há muitas gerações pelos pescadores da comunidade: o tarrapear. A tarrafa se insere na dimensão do trabalho individualizado marcado na memória de passado, que na concepção de Bakhtin engloba “as experiências, enunciados, discursos e valores que nos constituem.” (GEge, 2009 b, p.72).

²² Refere-se ao formato e tamanho dos vãos da rede de pesca ou da tarrafa.

Figura 46 - Tarrafeando. Verão. 2011



Fonte: Acervo de um dos Interlocutores da Pesquisa

As imagens que seguem (Figuras 47 e 48) espelham outra fonte de trabalho dos sujeitos nativos, as embarcações, meio de transporte hoje imprescindível para a comunidade. O barco, como transporte coletivo, reflete a inovação no modo de viver dos sujeitos naquele lugar, refrata a necessidade de incorporar o novo, de superar as dificuldades de acesso aos benefícios básicos, principalmente os relacionados à saúde e à educação, já comentados ao trazermos a fala de Dona Bilica I.

Figura 47 - Transporte Coletivo. Primavera. 2010



Fonte: Acervo de um dos Interlocutores da Pesquisa

Figura 48 - Vista da Praia Seca. Verão. 2011



Fonte: Acervo de um dos Interlocutores da Pesquisa

O transporte de barco, necessidade para uns e deleite para outros, agrupa sentidos vários, mas que, reunidos, expressam a realidade de uma cultura: “Esse mundo, essa natureza, essa história determinada, essa cultura determinada, essa visão de mundo historicamente determinada

como elementos positivamente axiológicos que, descartando-se o sentido, podem ser ratificados, reunidos e concluídos pela memória são o mundo, a natureza, a história, a cultura do homem-outro.” (BAKHTIN, 2010, p.122).

Em suma, em nossa análise pudemos perceber a relação existente entre natureza e cultura, de modo que nos foi possível compreender que muitas das ações naquela comunidade estão associadas ao caráter cíclico do tempo e do espaço, em concomitância com o tempo histórico e o biográfico, todos exteriorizados num conjunto que abrange a singularidade do ato responsável de cada um na constituição identitária e coletiva da cultura local.

5.4 IMAGENS NO TEMPO E NO ESPAÇO DA INTERLOCUÇÃO

De acordo com o que retratam as imagens fotográficas colhidas no decorrer da pesquisa, bem como as concedidas pelos interlocutores da pesquisa, podemos afirmar que, em seu conjunto, esses enunciados em circulação estabelecem relação direta com os ciclos de trabalho, as festas, as brincadeiras, as paisagens naturais e aquelas reconhecidas por esses interlocutores como históricas (engenho, renda de bilro, casarão da Dona Loquinha, trilhas, barcos e canoa à vela retangular). Quando retratam o contexto da escola trazem, principalmente, os momentos das festas, reuniões, produções feitas pelas crianças e, antes de tudo, o parque da escola. Por sua recorrência temática, as associamos a redes de sentidos e por se situarem entre os sujeitos e a sua memória, representam a memória coletiva, como entende Amorim (2009). Na definição da autora, as imagens são “a memória do objeto que é falado e transmitido entre os sujeitos.” (AMORIM, 2009, p.14).

Em suma, esse conjunto de imagens pode, se nos apoiarmos em Bakhtin (2010), ser englobado “por uma expressão: a história do homem exterior” (p. 33), nos levando a refletir sobre os processos de autoria e de alteridade que lhe é inerente, já que só podemos ter autonomia para criação quando nosso centro de referência é o que avistamos no outro.

Na superfície das imagens fotográficas apresentadas, a aparente imobilidade se contrapõe ao dinâmico movimento de significação e ressignificação dos elementos, para muitos contempladores subsumidos ou subjacentes porque codificados como memórias incorporadas ao mundo da cultura por meio das narrativas com suas possibilidades de sentidos.

O tempo nas imagens fotográficas e nas narrativas orais, cada qual em seu movimento ininterrupto, é revelador dos variados movimentos da existência humana projetados no curso das produções materiais e signícas que realimentam substancialmente o tecido da memória mantida viva e dinâmica na correlação entre forças convergentes e divergentes, que ora aglutinam e ora dispersam (forças centrípetas e centrífugas), intermediadas pelas variadas vozes que se concretizam nos sentidos que se reanimam e ressignificam o horizonte social de um determinado grupo. A memória comunga da relação entre passado, presente e futuro (memória do futuro), já que parte das atividades humanas do cotidiano sobrevive no que Bakhtin concebe como o *grande tempo*.

As relações entre o tempo no seu agora, o tempo da memória e o do futuro pelas ações do que passou, pelos produtos do que já foi, conformam o espaço cronotópico no encontro de vozes de um universo diversificado, mas capaz de tornar comuns os sentidos renovados.

As imagens, em seu conjunto, apresentam temas que estão relacionados às experiências construídas com o outro, associadas aos sentidos que se renovam e se ressignificam no tempo e no espaço. “Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo.” (BAKHTIN, 1988, p. 211).

Marcadas pelo tempo conforme o entende Bakhtin, as imagens representam e refratam parte da realidade da cultura de uma dada comunidade, no caso aqui da comunidade da Costa da Lagoa e da cultura da escola inserida naquele contexto, cujo quintal se torna comum pela ação dos sujeitos que nele atuam, num processo semelhante ao que descreve Bakhtin: “Todo ato cultural vive por essência sobre fronteiras, sem estas ele perde terreno, torna-se vazio, pretensioso, degenera e morre. Enfim, deve-se dizer que nem um ato vive nem se movimenta no vazio, mas na atmosfera valorizante, tensa, em um mundo vivo e também significante, assim proporcionando e proporcionado pela cultura em determinado tempo e espaço.” (GEGe, 2009, p.27).

Parece claro que o mundo da vida é o mundo da cultura enlaçam-se esteticamente quando nos colocamos à distância. Os enlacs estão expressos na produção humana do cotidiano que ritualmente assegura o que há de repetível e o que há de novo na dinâmica da existência dos sujeitos, são as ações que vivem entre as fronteiras do tempo, fazendo parte da memória do passado e da memória do futuro.

A materialidade da relação entre tempos e espaços carregados de vozes que compõem todo o discurso que orienta o horizonte social da comunidade pode ser vista nas formas de organizar o trabalho e o lazer, na intencionalidade, no ritmo e na entonação das sentenças e termos linguísticos do local e, ainda, nos costumes e hábitos do cotidiano dos sujeitos.

Desse modo, é possível afirmar que a condição de exotopia diante da existência dos sujeitos em seu cotidiano permite que se veja um modo de viver refletido e refratado na dinâmica das relações que se estabelecem pelo jogo entre as forças centrífugas e as forças centrípetas.

As imagens fotográficas adquirem importância num modo especial de interlocução entre comunidade e escola. Referimo-nos ao *O Arteiro*, produzido pela comunidade escolar. É onde circulam as imagens fotográficas dos eventos escolares e alguns acontecimentos do âmbito da comunidade geral como, por exemplo, a safra da pesca da tainha, a festa de Nossa Senhora de Navegantes e o carnaval. Sob a responsabilidade de uma professora, é um jornal que se dirige à comunidade escolar, mas não exclusivamente, considerando que distribuído aos alunos que o levam para suas casas, aos docentes e demais funcionários da escola. Desse modo, sua circulação se estende para a comunidade em geral, facultando-lhe o acesso a esse tipo de material escolar impresso.

A publicação do jornal desde a sua origem (ano 1997) vinha seguindo um cronograma com edições bimestrais, todavia, em razão da alteração na periodicidade de sua produção, no ano de 2010 houve apenas duas edições (uma por semestre) e no ano de 2011 foram três edições. Já no ano de 2012 não houve edição, pois, segundo a diretora, durante esse ano a escola não teve bibliotecária, como também ficou sem a professora para a sala informatizada, dificultando o prosseguimento de execução e diagramação do jornal. O jornal, com artigos de vários gêneros, torna públicas as atividades e eventos escolares próprios da dinâmica da cultura escolar.

As imagens fotográficas referentes aos eventos e atividades escolares veiculadas pelo jornal na edição dos anos de 2010 e 2011 são em preto e branco, apenas a capa traz as imagens impressas em cores. Os temas de maior ocorrência no conjunto das cinco edições dos jornais que analisamos foram os relacionados às festas, brincadeiras e aos projetos de trabalho realizados. As imagens relativas às festas e às brincadeiras foram apresentadas em 95 fotos nas duas edições de 2010 e em 406 fotos distribuídas nas três edições do ano de 2011.

O jornal, em média composto de 23 páginas, contém os componentes básicos desse meio de comunicação impresso, tanto em relação à diagramação quanto aos conteúdos ali tratados, como por exemplo: capa, editorial, sumário, cadernos, chamadas, colunas de recados amorosos e receitas de culinária, notícias e manchetes.

Como estratégia para chamar a atenção do público leitor, manchetes e imagens fotográficas coloridas cobrem a capa. Em suas páginas internas são encontradas receitas da gastronomia tradicional da comunidade, mensagens das crianças para seus colegas, pais e professores, em forma de agradecimento, elogio e declaração de amor e ainda poemas criados pelos docentes e pelas crianças. Algumas edições trazem obras poéticas da literatura brasileira, como, por exemplo, a edição nº 2 de 2011 que publicou poemas de Ruth Rocha. Os gêneros ou temas mais recorrentes no jornal são as piadas, adivinhações, desenhos, músicas cantadas ou mesmo “trabalhadas” com as crianças, informações sobre os conhecimentos que estão sendo desenvolvidos em cada nível de ensino, relatos de experiências dos professores com base nos projetos de docência particulares de cada professor, já desenvolvidos ou em desenvolvimento.

Pelo conjunto de fotografias que observamos nos jornais de 2010 e 2011, notamos existir certo padrão na apresentação das fotografias. Há predominância dos momentos coletivos e festivos do cotidiano escolar e há registro de fotos de pessoas sozinhas, mostrando ou expondo suas atividades.

Nas fotos que registraram eventos coletivos e festivos, as lentes dos fotógrafos capturaram membros da comunidade escolar, situações que refletem os momentos das brincadeiras que mobilizam as famílias, apresentações artísticas, painéis dos trabalhos desenvolvidos, objetos da cultura da comunidade em exposição, as comidas, as brincadeiras na escola e nas saídas de estudo.

Outro fato que nos chamou a atenção nessa análise, diz respeito à importância que o jornal atribui à ideia de coletividade, uma vez que as fotos em que há a preocupação de expressá-la aparecem em primeiro plano, mostrando os sujeitos da comunidade escolar e geral em situações de interação e colaboração. De maneira similar foi retratado o cotidiano do trabalho escolar.

De modo geral, as fotos analisadas retrataram o movimento, a alegria, a comunhão, tendo como manchete eventos realizados pela escola, tais como a festa do folclore e a festa julina, bem como as seguintes brincadeiras: roda da ratoeira, dança da cadeira, brincadeiras de roda, subidas em árvores, escorregar de cascuda, brincadeiras na

praia (água e areia), brincadeira do boi-de-mamão, brincadeira com bambolê na casinha do parque, bolinha de gude, pião, perna-de-pau e pé-de-lata.

Acerca da autoria das fotos, podemos apreendê-la ou percebê-la pela intimidade que deixam entrever entre o fotógrafo e os eventos retratados, afinal é o olhar da comunidade escolar pelas lentes dos seus professores.

A composição textual do jornal é pensada e decidida pelos docentes e direção, assim como as fotos que vão ilustrar as notícias, os registros e a memória dos eventos.

As fotografias do acervo escolar são patrimônio da escola; é memória de atos escolares vividos e, sendo assim, também é memória da comunidade em geral. Nas imagens desses eventos está firmada a renovação dos sentidos da tradição, manifestada ou expressa na teatralização dos costumes, das histórias, dos causos e casos da vida naquela comunidade. É o mundo da cultura refletindo o mundo da vida, são imagens que contam a escola contando a comunidade.

Na relação entre as fotografias produzidas pelos sujeitos interlocutores da pesquisa no âmbito da comunidade e as fotos produzidas pela escola e colocadas em circulação no jornal *O Arteiro*, instaura-se um elo entre a memória do passado e as vivências do presente. Já a recorrência dos signos presente nas imagens e mesmo nos registros escritos, nos leva a afirmar serem, essas fotografias e essa linguagem, “o solo comum que uma comunidade linguística compartilha.” (GEge, 2009, p. 72)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS. O UNIVERSO SEMIÓTICO NA RODA DO GRANDE TEMPO

Ao investigarmos o diálogo num dado universo social, nos deparamos com a pluralidade de vozes que podem influenciar e até determinar a existência dos sujeitos situados nesse universo, em meio a toda a complexidade da produção humana do nosso mundo contemporâneo que celebra o individualismo, do mesmo modo que fragmenta cursos de vida, mesmo que de lugares remotos, atingidos e invadidos pelas atuais tecnologias da comunicação.

Trabalhamos na pesquisa com elementos da cultura de um desses universos em particular, ou seja, a Costa da Lagoa, focalizando as relações tecidas entre a comunidade e a escola, entre os sujeitos- adultos e os sujeitos-crianças que, conjuntamente, recriam e criam sentidos.

Nessa investigação, constatamos que os eventos sociais – as festas e as brincadeiras – são, de fato, manifestações culturais que permitem aos sentidos do diálogo entre a escola e a comunidade adquirirem forma e importância no acontecimento da existência dos sujeitos que ali convivem.

Entendemos o quintal em que se situam as duas esferas consideradas, como lugar em que, por excelência, se desenrolam, na vivência cotidiana, determinados acontecimentos dialógicos capazes de estabelecer nexos entre a memória do passado e os acontecimentos do presente, construindo assim não só a singularidade específica de cada esfera, mas a singularidade da coletividade como um todo. Portanto, esses acontecimentos dialógicos em sua dimensão cultural e histórica e em sua concretude, vão tecendo fio a fio a relação entre presente, a memória do passado e memória do futuro, constituindo-se esteticamente “ao redor de um centro concreto de valores que é pensado, visto, amado. É um ser humano este centro, e tudo neste mundo adquire significado, sentido e valor somente em correlação com um ser humano, somente enquanto tornado desse modo um mundo humano.” (BAKHTIN, 2012, p. 124).

O mundo humano a que se refere Bakhtin, o denominamos aqui quintal, palco de alteridades, dado que em sua dinâmica de existência entram em embate instâncias concretas em que se realizam as enunciações dos sujeitos falantes, sujeitos na vivência do aqui e agora: as instâncias públicas e privadas. O quintal se transforma conforme a cena vivida. As relações entre os sujeitos convivendo nesse espaço tendem, todavia, a se horizontalizar, ainda que as tensões fiquem, às vezes, à mostra.

Pelas narrativas e imagens colhidas na pesquisa, podemos afirmar que o quintal é a arena onde a escola e a comunidade desenham suas estratégias de legitimidade, cada uma a seu modo, no universo semiótico peculiar e coletivo que produzem.

Uma das questões centrais no campo da cultura é o universo semiótico construído pelos sujeitos situados numa determinada esfera sociodiscursiva, cujas relações dialógicas, ultrapassando as fronteiras dessa esfera, promovem um intercâmbio comunicativo que interliga culturas, espaços e tempos, mantendo, todavia, as singularidades desses sujeitos como grupo social.

Especificamente em relação à escola, podemos apreender esteticamente a vida na cultura de seu cotidiano pelos encontros da chegada em seu quintal e todo seu florescimento na brotação dos risos e corre-corre das crianças que celebram, no turno matutino e vespertino da escolaridade, respectivamente o amanhecer e os tons áureos da tarde, brincando. É o momento de menos coerção e mais liberdade: são figurinhas partilhadas, narrativas do passado, tornando-se presentes; jogos de salão espalhados no chão das salas de aula; histórias lidas, oralizadas, mostradas; elementos do ritual de chegada da criança à escola.

Nessa escola, a vida sempre escapa do estabelecido, demora-se a fazer as crianças sentarem-se em suas carteiras, elas sempre argumentam em favor da liberdade de prolongar um pouco mais esse estado e, por força dessa argumentação, o tempo da aula regrada diminui. A vida flui veloz para a criança, quando o tempo da atuação docente não resiste e brinca com o tempo da criança, na infância. A vida corre em seu duplo: o que foi programado e o que é inesperado.

Os sujeitos experienciam, no quintal da escola, pontes com o mundo vivido fora dela, no cotidiano da esfera da comunidade. Assim sendo, as produções da vida no espaço da escola dialogam com a existência cotidiana de cada sujeito também para além de suas fronteiras e, como consequência, as regras que a escola procura sedimentar se desestabilizam e com elas as formalidades da cultura escolar.

Fomos buscar nas produções artísticas, nos momentos de ludicidade e de celebração os elementos que caracterizam a existência da comunidade escolar, em busca de estabelecer sua inteireza autoral sobre o mundo que os sujeitos lá vivem. Assim, foi no brincar e no festejar o evento da criação, o ato de criar como o ponto basilar na constituição do sentido de um grupo, que encontramos a unidade.

A esfera escolar vai se constituindo, por conseguinte, entre os ritos do seu cotidiano, ações, crenças e concepções sobre domínios das

práticas discursivas que historicamente produziram sistemas de signos que compõem relações espaço-temporais projetadas semioticamente na atuação dos sujeitos.

Em meio a fronteiras culturais transitam os sujeitos na intensa busca pelos sentidos que animam a arquitetônica da existência e, conseqüentemente, o diálogo entre as duas esferas. As interações entre os sujeitos se assentam nas diferenças de posicionamento espaço-temporal entre uns e outros, na possibilidade efetiva de resposta. Diz Bakhtin (2010): “Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (uma e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal”. (p.408).

As formas de organização no espaço-tempo da esfera escolar reúnem uma totalidade de práticas pedagógicas ainda não compreendidas como diálogo; respostas seguramente devem gerar perguntas e vice-versa, a compreensão tem seu fundamento na alteridade, no encontro de vozes, então, a constituição dos sujeitos se dá na relação com o outro, na horizontalidade entre os interlocutores e não na verticalidade de uma prática autoritária, em que um pergunta e o outro responde. Cremos então que o encontro dialógico no âmbito da escolarização se dá efetiva e intensivamente nos momentos em que se rompe com a organização do espaço-tempo da sala de aula, como é o recreio, por exemplo.

A escola como lugar de interlocução, de falas e de escutas, de encontros e desencontros contrapõe-se ao tempo dialógico da experiência e da criação, manifestação do humano em sua singularidade. São as singularidades que a arquitetônica escolar perde de vista ao projetar propostas pedagógicas na mecânica relação entre perguntas apenas para a exigência das respostas.

Pensar a constituição cronotópica dessa esfera nos leva a compreender toda a gama dos discursos repetíveis que circulam como pretensas verdades entre os elos das relações intersubjetivas. Temos assim configurado o “processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua).” (BAKHTIN, 2010, p.294).

Todavia, na relação entre a comunidade e a escola, parece-nos, concretiza-se uma dinâmica inter-relacional menos verticalizada entre uma e outra, possibilitando, assim, tornar a palavra de uma a palavra da outra. De certo modo, então, a vida vivida no espaço da escola ajusta-se

e até incorpora-se à vida da comunidade. Elementos constitutivos das brincadeiras e festas trazidos da cotidianidade comunitária, de sua memória histórico-cultural, são elementos que, reafirmados ou recriados pelos contornos do espaço e do tempo adquirem certa exterioridade pedagógica.

Mesmo assim, o portão que dá acesso ao colégio e ao mesmo tempo divide o espaço físico destinado à circulação de pessoas da comunidade escolar e comunidade em geral, simbolicamente delimita, podemos dizer, o que é de dentro do espaço escolar e o que é de fora desse espaço, a comunidade. Entre um e outro espaço, tempos do presente, passado e futuro tornam tensos os encontros que ali se sucedem. É o espaço da vida em seu movimento de permanências ou mudanças (das forças centrípetas e centrífugas, como nos ensinou a ver Bakhtin/Volochínov [2006]).

Do portão para dentro, as regras diferem das regras que as pessoas compartilham do lado de fora. Portanto, nos discursos há encontros, mas também embates entre os sentidos trazidos pelos verbetes locais que se inserem na lógica do discurso pedagógico, quando entre si dialogam professores, alunos e pais, seja nas reuniões propostas pela escola ou nos corredores, nas portas das salas e no portão em uma parada para conversa.

Há bem pouco tempo, o portão mantinha-se aberto e as crianças nos fins de semana usufruíam do quintal da escola para brincar, fosse de bola ou no parque. Hoje ele fica aberto apenas nos dias letivos, em outros fica fechado com cadeado, o que não impede que as crianças continuem usando o espaço para brincar, pois rompem os limites pulando o muro para andar de *skate*, jogar futebol e brincar no único parque infantil da comunidade.

Lembramos que, nos idos de 1930, o encontro entre as duas esferas moldava-se pelas normas de convívio social. Os limites entre uma e outra estavam circunscritos aos papéis sociais que cada qual desempenhava, já que naquela época não havia muro ou portão como limites físicos entre as duas. Dessa forma, no horário do recreio, essa distância entre o cotidiano da comunidade e o cotidiano da escola rompia-se, pois no quintal-escola daquela época as crianças também viviam as brincadeiras do quintal-comunidade.

No entanto, quando o quintal-escola ao fechar seu portão trouxe o mundo vivido na comunidade para circunscrevê-lo ao mundo da escolaridade, a vida das crianças, das professoras, da equipe de direção da escola e dos funcionários passou a seguir as regras particulares do convívio social específico do espaço escolar. “Nos palácios, nos

templos, nas instituições, nas casas particulares reinava um princípio de comunicação hierárquica, uma etiqueta, regras de polidez.” (BAKHTIN, 1993, p.133).

Obviamente, hoje esse princípio mantém-se dentro de outros parâmetros, com outras regras de convivência adaptadas para o cotidiano do espaço escolar garantidas por um conjunto de normas, regras e deveres adequados a cada função exercida, conjunto esse expresso num documento conhecido pelos sujeitos que circulam nesse auditório social como Regimento Interno, constante no Projeto Político-Pedagógico das escolas da Rede Municipal de Florianópolis.

Certamente, entre as regras particulares da escola e as regras coletivas do convívio social no quintal (valores, conceitos, preconceitos, atitudes e hábitos) há similaridades, mas também diferenças consideráveis, exigindo de ambas as partes escolhas nem sempre fáceis de fazer. Em vista disso, observamos embates e tensões que às vezes causam certo desequilíbrio na convivência comum no espaço do quintal. Como já sabemos, nesse quintal há um portão como fronteira entre as duas esferas o qual, ao se fechar, cria o ambiente cotidiano da vida escolar e, de certa maneira, em muitas situações, favorece o distanciamento entre uma e outra.

Diante dessa realidade, entendemos a celebração das festas e brincadeiras como eventos capazes de estabelecer a unidade entre comunidade e escola. A celebração consolida o que é constitutivo no encontro dialógico entre duas consciências: a relação entre o eu e o outro.

Considerando o caráter dialógico da linguagem, a relação eu/outro, destacamos, em nossa investigação, a importância das reações do locutor à palavra do outro em determinado contexto social, como evidência das dimensões estéticas e éticas materializadas no processo dialógico entre o mundo da vida e o mundo da cultura.

Nas interfaces entre um mundo e outro, no movimento de atuação dos sujeitos frente à realidade, frente à responsabilidade de ocupar ética e esteticamente o espaço-tempo no mundo da vida, é o vivenciamento entre as fronteiras do eu e do outro que permite a esses sujeitos se constituírem como tal. De fato, conforme Bakhtin (2010), o vivenciamento estético só é possível no mundo do outro, já que “[...] Só o outro é conhecido, lembrado e recriado pela memória produtiva, para que minha memória do objeto, do mundo e da vida se torne memória estética.” (BAKHTIN, 2010, p. 102). Isso significa dizer que para reconhecer-se, para situar-se no mundo, o sujeito precisa reconhecer o outro.

Nessa perspectiva, a relação entre o que há de universal e o que há de singular em cada atividade realizada pelos sujeitos nos grupos sociais, é determinada em grande parte pela responsabilidade do agir de cada um como acontecimento no mundo, num movimento de empatia pelo outro.

Como defende Bakhtin (2010, p.25), esse movimento de empatia com o outro, seguido de um distanciamento, possibilita assimilar o que se situa no horizonte do outro, ou seja, a esfera de ativismo do outro. Bakhtin (2010) diz, ainda, que só exotopicamente é possível assimilar essa esfera em “termos éticos, cognitivos ou estéticos” (p.24). Ao movimento pelo qual é eticamente permitido ao sujeito transitar de seu interior para fora, para chegar ao outro, Bakhtin denomina de ativismo estético: “O ativismo estético opera o tempo todo nas fronteiras (a forma é uma fronteira) da vida vivenciada *do interior*, ali onde essa vida está voltada *para fora*, ali onde ela termina (o fim do sentido, do espaço e do tempo) e começa outra, na qual se encontra inacessível a ela mesma, a esfera de ativismo do outro”. (BAKHTIN, 2010, p.78).

Ora, se toda a produção do cotidiano humano está inevitavelmente carregada de valorações e sentidos, de historicidade e responsabilidade, fonte e materialidade do universo semiótico, tem-se sublinhado nessa produção cotidiana um determinado horizonte e um meio que são partes constitutivas na totalidade espacial e temporal desse universo, ordenado pela dinâmica que se processa na interação de duas ou mais consciências.

E isso de tal maneira que, se olharmos para as duas esferas sociais, comunidade e escola, em suas práticas sociais, é possível perceber a multiplicidade de usos dos signos no tecido semiótico que lhes é comum, esse que ornamenta o *horizonte social* em que ambas as esferas habitam e coabitam. No trânsito dos signos observados, constatamos uma variedade de entoações que, conforme o contexto e o grupo de interlocutores, eles, os signos, comportam índices que assumem distintos sentidos com os quais se produzem uma determinada realidade discursiva e, portanto, ideológica.

Podemos considerar que as festas e brincadeiras, enlases entre a comunidade e a escola e fenômenos preponderantes na organização social e cultural da comunidade da Costa da Lagoa, por terem caráter coletivo como tinham os ciclos de trabalho nos tempos de outrora, fundamentam e orientam hoje as relações entre os sujeitos em suas coexistências.

As brincadeiras e as festas como pontes que unem os dois mundos promovem um caráter renovador, ainda que, no caso das festas,

estejam todas elas ligadas a pelo menos uma das esferas dominantes na organização social da comunidade semiótica (igreja, escola e comércio) e assim não livres de um tipo de organização de caráter privado e formal.

São os dois mundos que celebram seu encontro nas festas, sejam elas organizadas no plano da cultura institucional (escola) ou no plano da cultura popular (comunidade). Assim, talvez, possamos compreender esses encontros festivos como elementos fundamentais na constituição cultural desse universo semiótico em particular, mas que, em sua particularidade, enuncia o que é regular, comum e universal e nos permite o reconhecimento no outro daquilo que é parte em nós e o reconhecimento do outro naquilo que é parte em nós.

Essa interação entre as esferas comunidade e escola está alicerçada nas relações estabelecidas entre as tradições da comunidade e os conhecimentos escolares sistematizados, aliados às inovações da tecnologia da informação e comunicação. Essas experiências que vivem e se renovam nas experiências cotidianas e nas narrativas dos sujeitos, como memória de um passado e memória do futuro, em seu movimento pelo terreno interindividual, formam e conformam os alicerces que sustentam a arquitetônica dos modos de aprender a ensinar e ensinar a aprender, a compreender a realidade vivida.

Em nosso estudo constatamos que essas bases ressignificam os sentidos da realidade vivida à medida que os acontecimentos da vida cotidiana vão sendo marcados pela memória materializada nos elementos que fazem parte das festas e brincadeiras que alargam e se alargam em um quintal comum, porque lançam, no processo valorizante e tenso das relações sociais, nos fios da memória de passado e de futuro, a existência viva (vivenciamento do ser social).

Nas asas passaradas do tempo, a comunidade, na interatividade com a escola, transforma-se no quintal da escola e a escola transforma-se no quintal da comunidade. No quintal podemos avistar uma ponte, a ponte entre dois mundos em diálogo, coexistindo no mesmo acontecimento, embora cada qual com suas singularidades que imprimem marcas na existência dos sujeitos historicamente situados, responsáveis em sua existência cronotópica, em seu vivenciamento ético e estético. Mas, a vivência irresponsável sempre se avizinha! Então:

*Treze raios tem o sol, treze raios tem a lua,
Salta demônio deste corpo, que esta alma não é tua.
Tosca, marosca, rabo de rosca.
Relho nos teus pés e aguilhão na tua bunda...*

(Franklin Cascaes, 1949)

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. **Memória do objeto - uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação**. São Paulo: *Bakhtiniana*: revista de estudos do discurso. Vol.1, n.1, 1º semestre, 2009. Disponível em: www.revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view. Acesso em: 9 set. 2013.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais**. São Paulo-Brasília: Edunb e Hucitec, 1993.
- _____. **Questões de Literatura e de Estética**. A teoria do romance. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos, S.P: Pedro & João Editores, 2012.
- BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. IN: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- CARUSO, Juliana P. Lima. **Parentesco e casamento: da fuga ao morar junto na Costa da Lagoa, Florianópolis**. Florianópolis: Fazendo Gênero 9 (Diásporas, Diversidade, Deslocamentos), 2010. Disponível em: www.fazendogenero.ufsc.br/9/resouces/anais/2010>. Acesso em : 12 jun.2011.
- CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- COLASANTI, Marina. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. São Paulo: Global Editora, 2006.
- FLORIANÓPOLIS. COSTA DA LAGOA, Escola Desdobrada E NEI. **Projeto Político-Pedagógico**. Florianópolis, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e Diálogo**. As idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERREIRA, Francisco Antônio Carneiro (Org). **Projeto Parque Estadual do Rio Vermelho**. Subsídios ao plano de manejo. Florianópolis: Editora Insular, 2010.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. São Paulo: Annablume, 2011.

GIMENO, Silvia I. Dufech. **O destino viaja de barco**: Um estudo Histórico, Político e Social da Costa da Lagoa e de seu processo de Modernização. (1930-1990). Dissertação de Mestrado em Sociologia Política. Florianópolis: UFSC, 1992.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: contexto, 2006.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (Org). **A escuta como lugar do diálogo- Alargando os limites da identidade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

_____. **Palavras e contrapalavras**: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho** – O conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LACERDA, Eugenio Pascele. **Bom para brincar, bom para comer: a polêmica da Farra do Boi no Brasil**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth. (Org). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010.

PETRILLI, Susan; PONZIO, Augusto. **Thomas Sebeok e os signos da vida**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

PIACENTINI, Telma Anita. **Brincadeiras infantis na Ilha de Santa Catarina**. Florianópolis: Fundação Franklin Cascaes, 2010.

SANTOS, D. Festa do Divino Espírito Santo. **Jornal Direto da Ilha**. Florianópolis, Ano I, n. 01, p.8-9, maio 2012.

SILVA, Rodrigo Moreira da. **Ratoeira: música de tradição oral e identidade cultural**. Florianópolis: UDESC, 2011.

SOBRAL, Adail. Ato/ atividade e evento. In: BRAIT, Beth. (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: contexto, 2010.

VECCHIETTI, Pedro Paulo; BUSS, Alcides. **Pão-por-Deus**. Florianópolis: EDUFSC, 2002.

VOLOCHÍNOV, Valentin N.; BAKHTIN, Mikhail M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

ANEXO

O ARTEIRO

EDITORIAL

Convidamos a todos para novamente passear por nossas páginas, e contemplar nossa 21ª edição de 2010 do Jornal "O Artista". Primeiramente as seções de costume: aniversariantes, recadinhos, piadas, adivinhações e receitas. Em seguida os eventos que aconteceram em nossa escola, desde o mês de maio até outubro: BINGO DA A.P.P., FESTA JULINA e o grandioso ENCONTRO DE GERAÇÕES E CULTURA - FESTA DO FOLCLORE. Todos eles com participação massiva de nossa querida comunidade. Também nessa edição, mais uma parceria consolidada com o Posto de Saúde da Costa da Lagoa, trazendo artigos sobre GRIPE OU RESFRIADO, e um problema que anda "assombrando" pessoas que possuem cachorros: A LEISHMANIOSE.

Apresentamos também as ações que aconteceram nos ambientes de aprendizagem da Sala Informatizada e Biblioteca (A hora do conto). Uma linda homenagem feita por nossa diretora Elizete, em forma de poesia, aos professores e funcionários, pela passagem do dia do professor.

Finalizando, o texto de nosso querido aluno Adilson, do 4º ano, como destaque do trimestre que criou uma crônica ilustrada para o jornal.

Esperamos que tenham uma leitura agradável, e aproveitemos para nos despedirmos de vocês, porque essa será a última edição desse ano. Obrigada a todos pela participação e até a próxima!

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------------|
| ANIVERSARIANTES..... | 2,3,4,5,6,7 e 8 |
| GRIPE OU RESFRIADO..... | 9 |
| LEISHMANIOSE..... | 11 |
| BINGO..... | 13 |
| FESTA JULINA..... | 15 |
| ENCONTRO DE GERAÇÕES E CULTURA..... | 18 |
| SALA INFORMATIZADA..... | 26 |
| ENQUANTO..... | 26 |
| AMBIENTE..... | 26 |
| DE..... | 26 |
| APRENDIZAGEM..... | 28 |
| HORA DO CONTO..... | 30 |
| DESTAQUE DO TRIMESTRE: A HISTÓRIA DE ADILSON..... | 30 |
| HOMENAGEM AOS PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS..... | 32 |
| RECADINHOS..... | 33 |
| PIADINHAS..... | 36 |
| ADIVINHAÇÕES..... | 37 |
| RECEITAS..... | 38 |
| FICHA TÉCNICA..... | 40 |

Ano 6 - nº 2, jun. a outubro, 2010

Homenagem especial ao dia do professor!

Hora do Conto: Visitantes invadem a Biblioteca...

GRUPO CULTURAL RODA VIVA, BOIS, ODÍLIO E GRUPO LAGOA FORMOSA, ANIMAM NOSSO ENCONTRO DE GERAÇÃO E CULTURA!



LEISHMANIOSE, saiba o que é essa doença!

Bingo e Festa Julina, mudam a Rotina de nossa Escola...

Junho a Outubro, 2010

ESCOLA DESDOBRADA e NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL COSTA DA LAGOA

O QUE ROLOU NA FESTA JULINA...

10ª FESTA DO FOLCLORE, NOSSO ENCONTRO DE GERAÇÕES...

PROJETO CLUBE DA LEITURA TRAZ A NOSSA ESCOLA GELCI JOSÉ COELHO - "O PENINHA"



NOSSAS CRIANÇAS DERAM UM "RECAIDO" NO ECO-FESTIVAL...

SEMANA DA CRIANÇA... MUITA DIVERSÃO!

Ano 9 - nº 3, agosto a outubro de 2011

ESCOLA DESDOBRADA e NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL COSTA DA LAGOA

10ª MOSTRA DE CINEMA INFANTIL - NÓS FOMOS!

NESSA EDIÇÃO: PROJETO CLUBE DA LEITURA: A GENTE CATARINENSE EM FOCO!

MUTIRÃO E FESTA DA FAMÍLIA INTEGRAM ESCOLA E COMUNIDADE NOVAMENTE!



HORTA DA ESCOLA COMEÇA A PRODUZIR!

NOSSAS CRIANÇAS VÃO AO TEATRO...

Ano 9 - nº 2, maio a julho de 2011